



Ett försök med tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska

Anna-Lena Tvingstedt
Margareth Drakenberg
Eva Morgan

2/2009



MALMÖ HÖGSKOLA

Ett försök med tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska

**Anna-Lena Tvingstedt
Margareth Drakenberg
Eva Morgan**

Läroarbilden, Malmö högskola 2009

© Copyright Författarna och Malmö högskola

Omslagsbild: Anders Lindh

Denna publikation ingår i serien Rapporten om utbildning
Rapporter om utbildning publiceras vid Lärarutbildningen,
Malmö högskola

Tryck: Holmbergs i Malmö AB, 2009

ISSN 1101-7643

Innehåll

FÖRORD	7
1 INLEDNING	9
1.1 Bakgrund	9
1.2 Tvåspråkig undervisning	12
1.3 Skolsituationen i Sverige.....	14
1.4 Studiens syfte	15
1.5 Begreppsförklaringar.....	17
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	19
2.1 Utvecklingsekologisk systemteori	19
2.2 Flerspråkighet.....	22
2.2.1 Simultan och successiv tvåspråkighet.....	24
2.2.2 Faktorer som påverkar språkutveckling	25
2.2.3 Kommunikativ språkförmåga.....	26
2.2.4 Bas – utbyggnad.....	26
2.2.5 Andraspråksanvändning vid olika stadier av språkbehärskning.....	28
2.2.6 Bedömning av andraspråksutveckling	29
3 METOD	31
3.1 Undersökningsgruppen	32
3.2 Intervjuer och enkäter	34
3.3 Dagböcker	37
3.4 Språkbedömningar	38
3.5 Tillförlitlighet och trovärdighet.....	40

4	INFÖRANDE AV TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING	41
4.1	Intervjuer med ledningsgruppen	43
4.1.1	Projektets bakgrund.....	43
4.1.2	Inför starten av den tvåspråkiga undervisningen.....	46
4.1.3	Genomförande.....	49
4.1.4	Sammanfattande kommentar.....	57
4.2	Intervjuer med pedagogerna.....	58
4.2.1	Pedagogernas bakgrund	58
4.2.2	Information.....	59
4.2.3	Förväntningar och farhågor.....	60
4.2.4	Ledning, styrning och stöd.....	62
4.2.5	Eleverna och deras föräldrar	63
4.2.6	Sammanfattande kommentar.....	64
4.3	Dagböcker från pedagogerna	65
4.3.1	Tema och deras definitioner	67
4.3.2	Kvantitativ analys.....	67
4.3.3	Kvalitativ analys.....	71
4.3.4	Återkoppling till personalen.....	81
4.3.5	Sammanfattande kommentar.....	82
5	FÖRÄLDRASYNPUNKTER	85
5.1	Urval och bortfall	86
5.2	Föräldrarnas bakgrund och utbildning	88
5.3	Information om den tvåspråkiga undervisningen.....	92
5.4	Engagemang i barnets skolgång.....	97
5.5	Läsning och TV-tittande.....	99
5.6	Attityder till modersmål, tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning	101
5.6.1	Faktoranalys	108

5.7	Syn på tvåspråkig undervisning och modersmåls- undervisning på skolan.....	110
5.8	Sammanfattande kommentar.....	114
6	EFTER DET FÖRSTA ÅRETS ARBETE.....	117
6.1	Intervjuer med pedagogerna.....	119
6.1.1	Projektets start.....	119
6.1.2	Mål, förankring, utformning och organisation.....	121
6.1.3	Stöd från ledningen.....	122
6.1.4	Tid.....	123
6.1.5	Temaarbetet.....	123
6.1.6	Yrkesroller och arbetsuppgifter.....	126
6.1.7	Eleverna och deras föräldrar.....	128
6.1.8	Projektets konsekvenser.....	130
6.1.9	Sammanfattande kommentar.....	131
6.2	Intervjuer med ledningsgruppen.....	131
6.2.1	Eleverna och deras föräldrar.....	132
6.2.2	Arbetslagen.....	136
6.2.3	Ledningen.....	140
6.2.4	Vad skulle gjorts annorlunda?.....	143
6.2.5	Tankar inför det kommande läsåret.....	146
6.2.6	Sammanfattande kommentar.....	147
7	DISKUSSION.....	151
	REFERENSER.....	159

Förord

Denna skrift sammanställer data som insamlades under uppbyggnadsskedet av tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska vid en storstadsskola där två förskoleklasser samt två klasser i årskurs 1 studerades under ett läsår. Att bygga upp en ny verksamhet ställer stora krav på elever och föräldrar, på skolledning och inte minst på de involverade pedagogerna.

Föräldrarna har besvarat frågeformulär. Skolledning och pedagoger har intervjuats och de senare har också skrivit dagbok. Bedömningar av elevernas språkfärdigheter i svenska har gjorts i samarbete med pedagogerna. Dessutom har språkbedömningar på arabiska genomförts av logoped, dr. med. vet. Eva-Kristina Salameh vid Universitetssjukhuset Malmö Allmänna Sjukhus (UMAS), i en separat studie.

Stort tack vill vi framföra till föräldrar, elever, skolledning och till pedagogerna.

Projektet har genomförts av professor Anna-Lena Tvingstedt, professor Margareth Drakenberg och specialpedagog Eva Morgan vid Malmö Högskola. Eva Morgan har haft ansvar för språkbedömningar och intervjuer med pedagogerna. Margareth Drakenberg har ansvarat för de dagböcker pedagogerna skrev och Anna-Lena Tvingstedt har ansvarat för föräldraenkäter och intervjuer med ledningsgruppen. Var och en av författarna har också skrivit motsvarande textavsnitt. I övrigt

svarar vi gemensamt för inledningen och metodavsnittet, Margareth Drakenberg har haft huvudansvaret för det teoretiska avsnittet om utvecklingsekologisk systemteori och Eva Morgan för avsnittet om flerspråkighet, medan Anna-Lena Tvingstedt haft huvudansvaret för den sammanfattande diskussionen och slutredigeringen av manuskriptet.

Inom ramen för projektet har Anna-Lena Tvingstedt och Eva Morgan också genomfört videoinspelningar i klassrummen med efterföljande återkoppling till pedagogerna, medan Margareth Drakenberg och Eva Morgan genomfört gruppsamtal med återkoppling av pedagogernas dagboksskrivande.

Studien utgör en första del i det av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén, finansierade forskningsprojektet Olika modeller för tvåspråkig undervisning – förutsättningar och konsekvenser. Tack även till stadsdelsförvaltningen för stöd. Varmt tack slutligen till Kerstin Gamelius som stött projektet och som med en aldrig sinande kraft engagerat sig och uppmuntrat oss i vårt arbete.

Anna-Lena Tvingstedt Margareth Drakenberg Eva Morgan

1 Inledning

Litteraturen om tvåspråkig undervisning har under de senaste femtio åren vuxit lavinartat, och ämnet har studerats ur så många synvinklar. En del författare, bl.a. Beykont (2002) som ger en historisk överblick, men koncentrerat till ett land, USA, visar tydligt hur inriktningen av tvåspråkig undervisning följt landets politiska kurs. Liberal politisk styrning är positiv till tvåspråkig undervisning medan konservativ styrning fokuserar enspråkighet. Likheter med utvecklingen i Sverige är således många. Andra forskare, t ex Peterson (1997), Lynch (2002), AFT (2002), fokuserar olika modeller för tvåspråkig undervisning och deras respektive för- och nackdelar. Olika modeller benämns och definieras emellertid olika från studie till studie och studierna har också olika fokus. Kerper Mora (2006) visar i en granskning av olika studier att vanligast förekommande är studier med språkligt fokus, studier med kulturellt fokus och studier med fokus på barnens skolutveckling.

1.1 Bakgrund

Efterhand som invandringen i Sverige ökat har diskussionerna kring hur barnens språkutveckling bäst ska kunna stödjas tagit fart och effektivare språkundervisning har blivit ett prioriterat inslag i många skolors utvecklingsarbete. Under 1960- och 1970-talen fokuserades såväl debatt som forskning kring elevernas rätt till hemspråksunder-

visning, numera benämnd modersmålsundervisning. En del forskare ansåg att barn med annat modersmål än svenska snarast möjligt skulle sättas i helt svenskspråkig förskola och skola. Därmed skulle de lära sig svenska snabbast möjligt. Andra framhöll att det var bättre för barnen om de fick en del av sin grundläggande undervisning på sitt modersmål. Åter andra hävdade att en parallellutveckling av svenska språket och barnets modersmål var att föredra. Argumenten för respektive modell var i huvudsak desamma och ur utbildningsperspektiv poängterades att barn som ”tvingats” byta språk, oftast fick allvarliga problem i sin senare språkutveckling medan barn som fått modersmålsundervisning utvecklade goda kunskaper och färdigheter i majoritetsspråket, dvs. svenska. Det hävdades också att otillräckliga kunskaper i svenska ledde till ökad segregation och marginalisering i såväl skola som samhälle (för sammanfattning av debatten, se Bratt-Paulston, 1983).

Wingstedt (1998) beskriver de olika synsätten på modersmålsundervisningen i termer av språkideologier och visar att förespråkare för de olika synsätten använder samma argument men ur olika perspektiv. Hon anser också att Sverige befinner sig i en fas där en språksyn som grundar sig i det enspråkiga idealet lever kvar i stora delar av befolkningen trots att språklig och kulturell mångfald är det officiella samhällsmålet.

I svensk skola förekommer således sedan lång tid, mer eller mindre explicit, två skilda positioner när det gäller språkundervisning för elever med annat förstaspråk än svenska. Å ena sidan betonas betydelsen av undervisningen i svenska för att skapa en likvärdig skola för alla och å andra sidan betonas vikten av modersmålsundervisningen för att stärka elevernas personliga och kulturella identitet och höja deras kunskapsnivå i relation till skolans mål. Även om språklig och kulturell mångfald förespråkas i officiella samhälleliga mål framställs modersmålsundervisningen sällan som syftande till att uppnå ett språkligt och etniskt diversifierat samhälle, utan vanligtvis som ett medel

för att understödja den enskilde elevens identitets- och kunskapsutveckling.

Dessa motsättningar återfinns också inom skolans läroplan och i statliga utredningar, vilket också framhålls av ett flertal forskare (t.ex. Brantefors, 1999; Gerle, 1999; Runfors, 1996). Entydiga direktiv ges inte heller för hur skolan ska kunna uppfylla uppgiften att öka elevers färdigheter i svenska och samtidigt uppmuntra till språklig mångfald, utan lärare och elever lämnas att själva finna en lösning. Dessa lösningar har varit lokala och ofta relaterade till tillfälliga projektpengar. Det har saknats en långsiktig strategi och undersökningar (se t.ex. Schierup & Ålund, 1993; Rojas, 2001) har visat att icke-svenskspråkiga elevgrupper tenderar att bli offer för en kulturell och språklig försvenskning. Trots således motstridiga positioner och en, till och från, inflammerad debatt har få studerat hur detta dilemma, inskrivet i skolans läroplan, kan organiseras inom ramen för skolans verksamhet (Evaldsson, 2002).

Resultaten av svenska studier, där konsekvenserna av modersmålsbaserad undervisning för elevernas språk- och kunskapsutveckling har beskrivits, är inte entydiga. I tidigare studier som beskrivit resultat i stora grupper på statistisk nivå (t.ex. Löfgren, 1991; Skolverket, 1993) har inga eller små skillnader i skolbetyg kunnat påvisas mellan elever som deltagit respektive inte deltagit i modersmålsundervisningen. I dessa studier kan det dock finnas risk att skillnader mellan undergrupper döljs. Studier av utformningen av tvåspråkig undervisning som fokuserat på konsekvenser för elevernas språkliga utveckling (t.ex. Tuomela, 2001, 2002) visar att även om skillnaderna i den svenskspråkiga utvecklingen är marginella när elever som fått undervisning i modersmålet längre i sin modersmålsutveckling. De bör därmed i högre grad kunna anses vara tvåspråkiga. Tuomela (2002) påpekar emellertid att det finns stora metodologiska svårigheter när det gäller att isolera modersmålsundervisningens konsekvenser för elevernas språkutveckling och skolframgång.

Andra studier pekar tydligare på positiva konsekvenser av undervisningen i eller på modersmålet. Hill (1996) har studerat sambandet mellan deltagande i modersmålsundervisning och bl.a. betyg i åk 9, trivsel i skolan, identitet, attityder till modersmålet och tvåspråkighet bland 42 invandrarungdomar födda 1977. Den grupp elever som ur ett stort antal aspekter lyckades bäst i den svenska skolan var de som kontinuerligt deltagit i modersmålsundervisning i förskolan och genom hela grundskolan. Den grupp som lyckades sämst hade tidigt avbrutit sitt deltagande i modersmålsundervisningen. Betyg i åk 9 för gruppen ”utan avbrott” låg en till tre tiondelar högre än genomsnittet hos svenska elever. I Hyltenstam & Tuomola (1996a) ges ytterligare exempel på tidigare svenska undersökningar som visar på fördelarna med modersmålsundervisning. Parzyk (2002) har följt en grupp assyrisk/syrianska elever som fått tillgång till tvåspråkig undervisning i förskolan men inte fått annat än punktvisa insatser på modersmål under grundskoletiden, och som lämnat skolan med goda resultat. I Skolverkets studie av grundskolans verksamhet för elever med annat modersmål än svenska påvisas också att elever som deltagit i modersmålsundervisning når klart bättre skolresultat än elever som inte deltagit i sådan undervisning. (Skolverket, 2008). Detta gäller både bland elever som deltagit i svenska som andraspråk och bland elever som inte gjort det.

1.2 Tvåspråkig undervisning

Internationella studier som genomförts under senare år visar att en av de viktigaste faktorerna för andraspråkselevs skolframgång är att ha ett starkt utvecklat förstaspråk (Hyltenstam & Tuomela, 1996a, 1996b; Thomas & Collier, 1997; Collier & Thomas, 1999a, 1999b, 1999c; för översikt se även Axelsson m.fl., 2001, 2002; Håkansson, 2003; Naucélér, 2001; Tuomela, 2002).

Thomas och Colliers longitudinella studie av tvåspråkiga elevers skolframgång i USA är den mest omfattande som gjorts inom området. Mellan 1982 och 1996 följdes 42 000 elever med annat modersmål än

engelska, där majoriteten var spansktalande, från förskola till skolår 12 i olika undervisningsprogram. Resultaten visar entydigt att skolgång på det egna språket ledde till bäst resultat. Den undervisningsmodell som var mest framgångsrik var när de flerspråkiga eleverna fick undervisning i klasser där hälften av eleverna hade engelska som modersmål och den andra hälften ett annat gemensamt modersmål och där hälften av undervisningen skedde på engelska och hälften på de andra elevernas modersmål under minst 6 år. Därefter kom undervisning i klasser där elever med samma minoritetsspråk undervisades hälften av tiden på sitt modersmål och hälften av tiden på engelska under lika lång tid. Båda dessa grupper nådde enligt undersökningen bättre resultat än majoritetsspråkseleverna (Thomas & Collier, 1997; Collier & Thomas, 1999a, 1999b, 1999c).

Skolor i etniskt blandade områden i Sverige hänvisar också genomgående till denna studie som motiv för att införa tvåspråkig undervisning. Studien har oftast använts som ett generellt argument och man förefaller sällan ha tagit närmare hänsyn till och utformat sin undervisning utifrån vilka former av tvåspråkig undervisning som enligt studien givit bäst resultat.

I en översikt av internationell forskning om tvåspråkiga barns skolsituation konstaterar Skolverket att resultaten av studierna visar:

- att elevernas kognitiva utveckling, lärande och identitetsutveckling främjas av undervisning på bägge språken
- att skolans och samhällets attityd till elevens språkutveckling påverkas av sociokulturella processer
- att den pedagogik som används skall anknyta till elevens språkliga och kulturella erfarenheter
- att diagnostisering och bedömning av eleven skall göras utifrån en helhetssyn på språk och lärande
- att anknytning mellan hem och skola har en avgörande betydelse eftersom förståelse och kunskap hos lärare och föräldrar är det viktigaste för att stödja barnets skolframgång (Skolverket, 2002, s 70).

Miramontes m.fl. (1997) har, baserat på aktuell forskning, formulerat en handlingsplan för hur skolor bör organisera undervisningen för tvåspråkiga elever. De menar att eftersom skolor kan se olika ut både vad beträffar elevsammansättning och tillgängliga resurser måste skolan organisera sin undervisning så att man på bästa sätt matchar elevernas behov med befintliga resurser. Detta kan se olika ut på olika skolor och kan genomföras även på skolor med knappa resurser (se även Axelsson m.fl., 2001).

1.3 Skolsituationen i Sverige

Över 1.5 miljoner människor i vårt land har svenska som sitt andraspråk. Enligt Skolverkets statistik har närmare 15% av eleverna i grundskolan ett annat modersmål än svenska. Statistiken visar också att elever med annat modersmål uppnår genomsnittligt sämre skolresultat än elever med svenska som modersmål. Andelen elever som inte uppnår behörighet för nationella program i gymnasiet är dubbelt så hög bland dessa elever (ca 20%) som genomsnittet (Skolverket, 2004a). De behärskar inte svenska språket i den omfattning som är nödvändig för att klara skolans krav och med låga betyg i grundskolan är inträdet till nationella program på gymnasiet stängt och risken för arbetslöshet och utanförskap är stor (Statens folkhälsoinstitut, 2002; SOU 2003:92). Ungdomar med utländsk bakgrund är de som drabbas hårdast av en sviktande arbetsmarknad. Arbetslösheten var i slutet av 2003, enligt AMS, tre gånger så hög bland utomnordiska medborgare som bland svenskar. Att elever med annat modersmål uppvisar sämre skolprestationer än inhemska elever har också visats i många internationella studier, inte minst i de s.k. PISA-rapporterna (PISA 2001; Skolverket, 2004b, 2007), som visar att en entydig bild föreligger även om smärre skillnader mellan länderna kan iakttas.

Skolsituationen i storstäderna skiljer sig markant från övriga landet. I vissa områden i storstadsregionerna har 75-100 procent av eleverna annat modersmål än svenska. Skolan ställs därför inför kravet att

utveckla nya metoder och arbetssätt för att möta dessa elever oberoende av deras etniska, språkliga eller sociala bakgrund. En av de största och snabbast växande språkgrupperna är den arabisktalande och flera skolor har påbörjat utveckling av arbetssätt som innefattar olika former av tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska. Utmärkande är att varje skola utvecklar sina egna modeller anpassade efter de möjligheter och förutsättningar som finns på respektive skola. Olika undervisningsmodeller implementeras, ofta utan möjlighet till långsiktighet, genomarbetade perspektiv eller uppföljning av erhållna resultat. Behovet att kartlägga betingelserna för och konsekvenserna av olika pedagogiska organisationsmodeller såväl för skolan som för elevernas språkliga, kognitiva och sociala utveckling är stort.

1.4 Studiens syfte

En långsiktig målsättning med att följa och utvärdera arbetet med att utveckla tvåspråkig undervisning är att söka bidra till att skolledare och lärare kan utveckla pedagogiska och organisatoriska verktyg för att hantera den språkliga och kulturella blandningen av elever i den svenska skolan av idag. Som en del i ett sådant arbete ingår att utforska hur etnisk och språklig mångfald kan organiseras och påverkar lärare och skolledning i skolans vardag samt vilka konsekvenser detta får för elevernas utveckling. Som en annan del ingår att följa, dokumentera och utvärdera hur pedagogernas förhållnings- och arbetssätt utvecklas då arbetsmiljön går ifrån en traditionell enspråkig verksamhet till att erbjuda en tvåspråkig miljö. Som en tredje del slutligen bör även ingå att studera föräldrarnas engagemang i och attityder till den tvåspråkiga undervisningsmodellen och vilka konsekvenser föräldrarnas inställning kan medföra, såväl för skolans arbete som för elevernas utveckling. Genomgående för samtliga delar av arbetet måste vara att belysa situationen för alla de elever som berörs av insatserna d.v.s. i föreliggande fall såväl de arabisktalande barnen som de barn vilka har ett annat modersmål.

Flertalet av de studier som genomförts i Sverige rör kulturellt närallgande grupper och då framför allt elever med finska som modersmål. I föreliggande studie har vi följt utvecklingen hos arabisktalande elever som såväl språkligt som kulturellt skiljer sig mera från majoritetselev-erna. Den arabisktalande gruppen har också ofta kommit att stå i fokus när frågor om mångkulturalism och integration behandlats i mediedebatten – och då inte alltid på ett fördelaktigt sätt.

Studiens övergripande syfte är att dokumentera och analysera införandet av tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska vid en storstadsskola. Detta syfte har konkretiserats i följande frågeställningar som vi sökt belysa:

- Vilka organisatoriska förutsättningar och ramar har styrt arbetet med att införa tvåspråkig undervisning i arabiska och svenska?
- Hur har lärare och skolledning upplevt införandet av tvåspråkig undervisning?
- Hur har skolledning, arbetslag och enskilda lärare i klassrummet arbetat med att organisera och genomföra den tvåspråkiga undervisningen?
- Har införandet av tvåspråkig undervisning fått några skönjbara konsekvenser för elevernas språkliga utveckling på svenska?
- Hur har föräldrarna sett på införandet av tvåspråkig undervisning?

Samt i den mån det är möjligt:

- Söka identifiera faktorer som underlättar respektive försvårar införandet av och arbetet med den tvåspråkiga undervisningen.

Parallellt med föreliggande studie följde logopeden, med. dr. Eva-Kristina Salameh de arabisktalande barnens språkliga utveckling på såväl arabiska som svenska i en separat studie.

I föreliggande rapport beskrivs alltså arbetet under det första läsåret då ny personal anställdes och arbetet med att utveckla formerna för och innehållet i den tvåspråkiga undervisningen påbörjades.

1.5 Begreppsförklaringar

I föreliggande arbete används omväxlande begreppen lärare respektive pedagoger. Emellertid har vi försökt använda begreppet lärare när vi talar om lärare generellt medan begreppet pedagoger åsyftar de pedagoger som ingår i vårt projekt. Häri innefattas såväl grundskollärare som förskollärare och fritidspedagoger. Dock, denna strategi har vi inte fullt kunnat genomföra, och när missförstånd kunnat uppstå har vi också använt begreppet lärare även om den i projektet ingående undervisningspersonalen.

När vi talar om forskningsgruppen avser vi författarna till föreliggande arbete. Projektgruppen, som ansvarat för projektet att införa tvåspråkig undervisning på skolan, består av projektledaren och skolledningen, och benämns ibland också ledningsgruppen. Undersökningsgruppen består av de elever, föräldrar, pedagoger och den projektgrupp som ingår i vårt projekt. Rektorsgruppen avser stadsdelens rektorer. Personalgruppen avser skolans pedagoger.

2 Teoretiska utgångspunkter

Eftersom studien berör frågeställningar på flera olika nivåer - såväl samhällsnivå, organisatorisk nivå, arbetslagsnivå, klassrumsnivå, föräldranivå som elevnivå, krävs såväl ett yttre, övergripande, teoretiskt ramverk, som mer preciserade elevnivårelaterade språkteorier. Projektets övergripande ram har utgjorts av Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1979, 1989, 1999; Paquette & Ryan, 2001). Denna yttre referensram har kompletterats med teorier inom språkutveckling, tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning (Collier & Thomas, 1999a, 1999b, 1999c; Cummins, 1986, 1994, 2000, 2001; Thomas & Collier, 1997).

2.1 Utvecklingsekologisk systemteori

Det ovan presenterade syftet (avsnitt 1.4) innebär att lärandemiljön för flerspråkiga elever sätts i fokus i de teoretiska perspektiv som genomsyrar denna rapport. Den mer övergripande teorin utgörs, som nämnts, av Urie Bronfenbrenners utvecklingsekologi (1979, 1989, 1999), och valet motiveras av att de insatser som görs för eleverna i detta projekt sker på olika nivåer och med något olika syfte och omfattning. Insatserna kan därför inte ses som separata och isolerade företeelser utan måste ses i ett vidare sammanhang – i en helhet. Bronfenbrenner beskriver hur olika system på olika nivåer i samhället mer eller mindre direkt påverkar individens utveckling och lärande. Hans

teori kan jämföras med Vygotskys tankar om den sociala miljöns betydelse och inverkan på individens utveckling (Vygotsky, 1978, 1986). Också Vygotsky betraktar den sociala miljön ur flera nivåer, vilka växelverkar. Skillnaden mellan Bronfenbrenner och Vygotsky synes vara huruvida miljön eller individen uppfattas vara det som primärt driver individens utvecklingsprocess framåt. På senare år har Bronfenbrenners teori vidareutvecklats och benämns ”bioecological systems theory” med tydligare fokusering på den enskilde individens drivkraft, och att dennes motoriska, affektiva och kognitiva utvecklingskapacitet kan ha såväl främjande som hämmande inverkan på dennes utveckling (Paquette & Ryan, 2001). Dessa forskare poängterar, som nämnts, att också faktorer hos individen själv kan gynna eller missgynna individens utveckling, ja, t.o.m. konkurrera ut de sociala faktorernas inverkan. Bronfenbrenner å sin sida riktar i sin teori ursprunglighet uppmärksamheten på relationer, dels mellan människor och dels mellan de olika system vårt liv och vår värld är uppbyggd av, och framhåller att alla företeelser i samhället hänger samman, påverkar och inverkar mer eller mindre explicit på individens utveckling och lärande.

Bronfenbrenner delar in systemen i fyra ömsesidigt inverkande/relaterade nivåer – från mikro- till makronivå (se t.ex. Bronfenbrenner, 1979). Mikronivån omfattar de samband och relationer som ett barn har med sina allra närmaste omgivningar. Till strukturer ingående i mikronivån räknas t.ex. familjen, skolan, barnomsorgen eller grannskapet. På denna nivå fokuseras individen och dennes relationer till och interaktion med sin närmiljö, där barnets fysiska, psykiska och språkliga utveckling äger rum i samspel med omgivningen. Forskning utförd av olika språkforskare har givit en tämligen samlad bild av en individs språkutveckling i samspel med den omgivande miljön, och visat hur form, innehåll och användning måste samverka för att kommunikationen ska bli fullständig. Alla de språkliga testerna kan således placeras på denna nivå. På denna nivå behandlas alltså individens situation och de reaktioner som omgivningen väcker hos indi-

viden och därmed påverkar dennes handlingar, något som vi kan se bl.a. i i lärarnas dagböcker, där pedagogerna berättar om elevernas beteenden både i klassrummet och på raster och utflykter. Med mikro-nivån åsyftas således de miljöer där individen har ett direkt samspel med andra människor.

Nästa nivå – mesonivån berör samspelet mellan de olika strukturerna i barnets mikrosystem. Som exempel kan nämnas relationer mellan familj och förskola/skola, kamrater och pedagoger. Mellan och inom dessa sektorer föreligger klara samband och påverkansmöjligheterna är många. I syfte att försöka förstå vad som händer på denna nivå har vi samlat in information från föräldrarna, lärarna och skolledningen med hjälp av såväl intervjuer som enkäter. På denna nivå har bl.a. information om föräldrarnas bakgrund och attityder – till skolan, tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning samlats in.

I Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori ingår också följande två systemnivåer: exosystemet samt makrosystemet, så ordnade att makrosystemet omfattar system som, enligt Bronfenbrenner, befinner sig längst bort från individen och mikrosystemet allra närmast.

På exonivån beaktas relationer mellan två eller flera större sociala systemnivåer vilka individen inte ingår direkt i men ändå påverkas av på ett eller annat sätt. På denna nivå av system finner vi olika regionala och lokala insatser som gjorts för de i projektet ingående eleverna samt hur detta påverkat eleverna via mellanliggande systemnivåer. Här avses t.ex. kommunala eller regionala arrangemang för innevånarna, föräldrarnas förvärvsarbete (eller brist därav). Här återfinns bl.a. alla de beslut som fattas av stadsdelen rörande skolan, dess resurser och arbete. På denna nivå placerar sig också stadsdelsnämndens språkpolicy, vilken nämns i kapitel 4.

Slutligen på makronivå återfinns ett lands övergripande ideologiska, historiska, religiösa och politiska värderingar och beslut samt

den lagstiftning övriga systemnivåer ryms inom, t.ex. beslut fattade angående landets invandringsspolitik.

Till modellen fogar Bronfenbrenner (1989) också ett ”chronosystem” (a.a. s 201) och innefattar därmed även tidsaspekten och de förändringar som sker över tid inte bara hos individen och i miljön utan också i relationerna dem emellan. Bronfenbrenner poängterar att allteftersom ett barn utvecklas blir interaktionen inom och mellan de nämnda miljönivåerna och miljöstrukturerna alltmer komplexa (Berk, 2006). För att följa denna utveckling krävs emellertid longitudinella studier.

Samtliga dessa nivåer inverkar på hur barnet bemöts och vilka möjligheter det ges, direkt eller indirekt, till utbildning och utveckling.

2.2 Flerspråkighet

Flerspråkighet är ett fenomen som med stort intresse diskuteras i Sverige. Det är mest i länder där enspråkighet ses som norm som diskussioner om flerspråkighet förs. Ur ett globalt perspektiv är det dock vanligare att individer är flerspråkiga än enspråkiga. Antalet språk i världen beräknades år 2003 vara ungefär 5-6000, fördelade på cirka 150 länder (Håkansson, 2003). Samhällsutvecklingen har under senare år i Sverige alltmer präglats av flerspråkighet och mångkulturalitet. Det finns idag fler än 140 olika språk representerade i den svenska skolan. Skolsituationen för de flerspråkiga eleverna har uppmärksamats från flera håll. Många barn/elever talar både svenska och ett eller flera andra språk när de börjar skolan. Andra kommer till skolan och talar annat språk än svenska hemma och lär sig svenska genom skola och kamrater. Denna utveckling har medfört att den svenska skolan av idag präglas av mångfald och synen på enspråkighet som normaltillstånd håller på att förändras.

Språkforskare skiljer mellan andraspråksinläring och inläring av främmandespråk och mellan formell och informell inläring. Att lära

sig ett andraspråk innebär att man lär sig ytterligare ett språk, efter att ett eller flera förstaspråk tidigare har etablerats. Främmandespråksinlärning sker genom formell undervisning utanför språkmiljön medan andraspråksinlärning sker i det land där språket talas, i kontakt med infödda talare vilket innebär en socialisation in i det nya språket. Inlärarens kontakt med språket utanför skolan har stor betydelse för resultatet. Målet för andraspråksinlärare i skolan är att nå kompetens i nivå med jämnåriga som talar språket som modersmål (Viberg, 1996). Detta kräver insatser av inläraren som skiljer sig från kraven som ställs vid traditionell främmandespråksinlärning. Till skillnad från elever som lär sig ett främmandespråk ska andraspråks elever inte bara lära sig ett nytt språk i skolan, de ska också använda detta språk, som är i utveckling, som instrument för att inhämta ny kunskap.

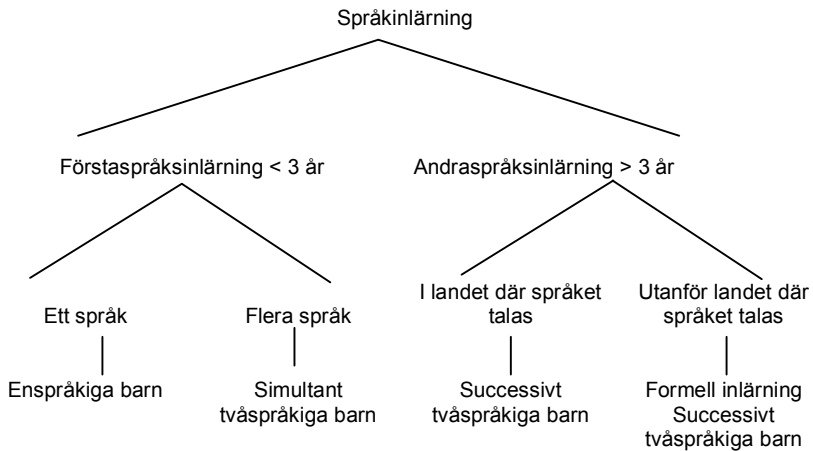
Med begreppet förstaspråk menas det eller de språk som barn utvecklar före tre års ålder, det vill säga under barnets tidiga känslomässiga utveckling. Det kan innebära inlärning av ett eller flera språk, beroende på familjens språkanvändningsmönster. När barn lär sig sitt modersmål sker den kognitiva utvecklingen parallellt med den språkliga. Andraspråksinlärare har redan påbörjat sin kognitiva utveckling på sitt modersmål, då de börjar lära sig ett nytt språk. Detta innebär att språk- och kognitiv ålder inte ligger i paritet med varandra. Andraspråksinlärning äger rum efter det att det första språket etablerats, efter ca tre års ålder och utvecklas delvis enligt samma principer som ett förstaspråk (Håkansson, 2003). En skillnad när det gäller första och andraspråksinlärning är att förstaspråksinlärningen kännetecknas av relativt få avvikelser från vuxennormen, då ett element väl börjar användas. Andraspråksinlärning kännetecknas av fler och mer långlivade fel. Ofta berör dessa fel de drag i målspråket som inte förekommer i andra språk eller språkfamiljer. Drag som är vanligt förekommande i språk lärs in utan lika stora svårigheter.

Skillnaden mellan de olika typerna av inlärning blir tydliga då man observerar inlärares språkliga produktion. Inlärare gör inte samma

språkliga misstag i sitt förstaspråk som i sitt andra. En annan skillnad gäller den slutliga språkbehärskningen. Praktiskt taget alla förstaspråksinlärare når upp till en hög språklig nivå, med ett idiomatiskt uttal, ett stort och varierat ordförråd, ordböjning, ordföljd och situationsanpassning av språket. Inte lika många andraspråksinlärare når upp till denna nivå.

2.2.1 Simultan och successiv flerspråkighet

Skillnaderna mellan simultan och successiv flerspråkighet ligger främst i inlärningsprocessen. Mc Laughlin (1984) drar gränsen mellan simultan och successiv flerspråkighet vid tre års ålder. Vid successiv flerspråkighet påbörjas inläringen av det andra språket efter att ett förstaspråk redan har etablerats, efter ca 3 års ålder. Simultan flerspråkighet innebär att barn från tidig ålder lär sig två eller flera språk samtidigt, medan inläraren vid successiv flerspråkighet har börjat utveckla ett språk och därefter lär ett eller flera nya språk. Många barn växer upp med två språk i hemmet och får då två språk som förstaspråk. Språken utvecklas i princip på samma sätt som enspråkiga barns språk, med den skillnaden att de flerspråkiga barnen kan växla mellan sina språk. Utvecklingen av successiv flerspråkighet skiljer sig från utvecklingen av simultan flerspråkighet på några punkter. En skillnad gäller inlärningsprocessen som nämnts tidigare. En annan skillnad är att det är svårare för successivt flerspråkiga barn att nå fram till samma språkliga nivåer som simultant flerspråkiga. Särskilt uttalet blir svårare att lära sig vid stigande ålder. Skillnaderna mellan första- och andraspråksinläring samt mellan simultan och successiv flerspråkighet kan illustreras på följande sätt:



Figur 2.1: Olika språkinläringstyper (Håkansson, 2003, s 145)

2.2.2 Faktorer som påverkar språkutveckling

Språkutveckling påverkas av en mängd skilda faktorer. Den sociala situationen har en avgörande betydelse. Hit hör bl.a. vistelsetid i landet, bostadsområde, gruppattityder, skolans sammansättning av enspråkiga och flerspråkiga talare samt graden av kontakt med målspråket. En stor och viktig del av språktillägnet sker normalt utanför skolan. Beroende på den sociala situationen får vissa individer en god kontakt med infödda talare och därigenom många tillfällen att använda sitt andraspråk. Andra kan befinna sig i Sverige under lång tid, utan att komma i kontakt med infödda talare i någon större utsträckning. I invandrantäta områden där det finns få barn och ungdomar som talar svenska som förstaspråk, är det svårt att i förskola och skola kompensera för avsaknaden av svensktalande kamrater. De flerspråkiga eleverna har tillbringat olika lång tid i Sverige, några är födda i landet medan andra nyligen har anlänt. Detta innebär att det bland de flerspråkiga eleverna finns en större variation i behärsningen av svenska än bland enspråkiga elever, som trots varierande uppväxtförhållanden, kontinuerligt har utvecklat det framtida skolspråket.

Attityder från majoritetssamhället samt förhållningssätt och bemötande som inläraren möter får också konsekvenser för språk- och identitetsutveckling. Olika former av fördomar och diskriminering påverkar inlärarens motivation att vilja utveckla sitt nya språk. Likaså har organisationen av undervisningen i skolan, pedagogernas utbildning och det pedagogiska arbetssättet i förskola eller skola stor betydelse. Individuella faktorer som ålder, skolbakgrund och attityd till målspråket är ytterligare faktorer som inverkar på inlärarens språk-användningsmönster. Vilken vikt som läggs vid respektive faktorer i olika studier är nära relaterat till huruvida forskaren ser individen eller miljön som främsta drivkraft i den personliga utvecklingen.

2.2.3 Kommunikativ språkförmåga

Att kunna ett språk innebär mer än att behärska beståndsdelarna fonetik, morfologi och lexikon. Språkanvändaren behöver kunskaper och färdigheter på flera olika nivåer för att kunna tolka och använda språket korrekt, socialt och kulturellt godtagbart. Ett sätt att definiera språkbehärskning är att dela upp den kommunikativa språkförmågan i tre huvudkompetenser, organisatorisk, pragmatisk och strategisk kompetens (Bachman & Palmer, 1996). Organisatorisk kompetens omfattar kunskap om hur språket är uppbyggt och strukturerat, kunskap om ljudsystem, grammatik och semantik. Utifrån denna kunskap organiseras språket i meningar, yttranden och skapas en sammanhängande talad eller skriven text, som är begriplig för mottagaren. Pragmatisk kompetens innefattar kunskap om hur språket används, hur vi anpassar vårt språk efter mottagare och situation. Strategisk kompetens är en mycket viktig del i den kommunikativa språkförmågan och omfattar förmågan att bedöma vilket uttrycksätt som för tillfället är det mest optimala.

2.2.4 Bas – utbyggnad

Viberg (1993) formulerar i en modell för språkutveckling begreppen bas och utbyggnad. Begreppen beskriver och definierar de två huvud-

delar som språkbehärsknigen anses bestå av, bas och utbyggnad. Basen omfattar de delar av språkbehärsknigen som alla som talar språket som modersmål normalt har tillägnat sig vid 6-7 års ålder. Basen omfattar språkets ljudsystem, morfologiska och syntaktiska system, basordförråd, samt grundläggande regler för kommunikation. Utbyggnaden innefattar de delar av språkbehärsknigen som tillägnas under skolåldern och senare i livet, den språkbehärskning som krävs för att klara skolans ämnen.

Huvuddelen av språket lärs in under de första levnadsåren. När det gäller svenska barn är modersmålets uttal i princip inlärt vid 3-4 årsåldern. I 4-5 årsåldern behärskar barnet merparten av språkets grammatiska strukturer, kan böja ord korrekt (morfologi), kombinera dem till meningar med rätt ordföljd, behärskar uttryck för förfluten tid, nutid och framtid (syntax) mm. Baskunskap omfattar också kunskap om hur man hanterar språket för att kunna delta i samtal, förstå och göra sig förstådd (samtalsstruktur), samt hur man håller samman delarna i en berättelse så att lyssnaren förstår (textstruktur). Utöver detta har barnet lärt sig en stor del av det centrala basordförrådet. En svensk sjuårings basordförråd har uppskattats till 8 – 10 000 ord (Viberg, 1993).

Språkets utbyggnad utvecklas i takt med den kognitiva utvecklingen. Denna del av språkbehärsknigen är av avgörande betydelse för skolprestationer. Utbyggnaden består främst av de skol- och kunskapsrelaterade språkkunskaper som barn/vuxna tillägnat sig i skolan och senare i livet. Den första delen av utbyggnaden brukar vara att lära sig läsa och skriva, att upptäcka sambandet mellan ljud och stavning. Språkliga drag som är förknippade med läsning och skrivning som t ex. nyansering av ordval och grammatisk medvetenhet utvecklas. En dramatisk utveckling av ordförrådet, framför allt specialordförrådet som behövs inom olika ämnen, sker under skolåren. Under gynnsamma förhållanden lär sig en elev ett par tre tusen nya ord på modersmålet varje skolår. En högstadieelev beräknas ha ett ordförråd på ca fyrtiotusen ord.

En viktig skillnad när det gäller de olika språkbehärskningstyperna är tidsåtgången. Det tar tid att utveckla skolrelaterade språkfärdigheter på ett språk man inte tillägnat sig i en mycket tidig ålder, till en nivå som gör det möjligt att följa med i undervisningen på samma villkor som elever med språket som modersmål. I en kanadensisk studie hävdas att det tar minst två år för andraspråksinlärare att lära sig basen och mellan fem till åtta år att behärska utbyggnaden (Cummins, 1981).

Elever med annat modersmål än svenska måste under skolåren utveckla det försprång i basen som enspråkiga svensktalande elever behärskar redan vid skolstart. Samtidigt måste de tillägna sig de språkkunskaper som enspråkiga elever utvecklar under skoltiden. Detta innebär att de kommer att genomgå en dubbel språkutveckling i skolan. De ska också använda det nya språket som instrument för inläring av skolans övriga ämnen och för sin allmänna kognitiva utveckling.

2.2.5 Andraspråksanvändning vid olika stadier av språkbehärskning

I slutet av 1960-talet började forskningen betrakta inlärares andraspråk som ett system under utveckling. Termen *interlanguage* (interimspråk), lanserades av Selinker (1969), som skilde mellan målspråket, dvs. språket som är föremål för inläring och inlärarespråket, den version som inlärares successivt bygger upp. Inlärarespråket ses i detta perspektiv som ett språk under utveckling.

Interimspråk innehåller dels drag från inlärares modersmål och dels utvecklingsdrag från det nya språket. Oberoende av modersmål eller vid vilken ålder ett andraspråk utvecklas, använder sig inlärares av vissa inläringsgångar och strategier. Interimspråket kan beskrivas som ett språkssystem med egna regler som andraspråksinlärares använder på sin väg mot målspråket. Språkinlärares bygger upp ett eget inre grammatiksystem för det nya språket. Dessa provisoriska regelsystem ändras allteftersom inlärares omprövar och reviderar sina tidigare hypoteser. Varje steg i utvecklingen avspeglar ett underliggande utvecklingssta-

dium. Avvikelserna i inlärares version av målspråket reflekterar en helt naturlig utveckling. Dessa bör betraktas som tecken på förvärvad kunskap och inte som fel och brister.

Tidiga stadier, både när det gäller inläring av ett första- och andraspråk kännetecknas av förenklingar på alla språkliga nivåer. Uttalsmässigt (fonologiskt) förenklas t ex vissa konsonantkombinationer. Grammatisk förenkling innebär bl.a. att inlärares utesluter artiklar och prepositioner. Uttrycksättet kommer på så sätt att likna telegramstil. Ett annat exempel är när inlärares utesluter böjningsändelser. Ytterligare exempel är när inlärares överanvänder regelbunden verbböjning vid oregelbundna verb. När det gäller ordförrådet (lexikon) favoriseras och överanvänds frekventa ord. Syntaktiskt är övergeneralisering av rak ordföljd vanlig. Den fortsatta utvecklingen kan beskrivas som en fortskridande expansion och med tiden sker en successiv utveckling mot ett mer komplext och varierat språk.

2.2.6 Bedömning av andraspråksutveckling

Bedömningar av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling kräver en helhetssyn på språk och lärande och måste göras utifrån varje barns förutsättning. Kunskaper om vad som är utmärkande för ett inlärarespråk är nödvändigt för att pedagoger ska kunna bedöma elevers andraspråksutveckling. Traditionella språktest som utgår från enspråkiga normer säger inte mycket om flerspråkiga elevers förmåga att utan språkliga hinder tillgodogöra sig undervisningen i skolans olika ämnen. Språkinläring tar tid och under inlärningsprocessen kan andraspråksinlärares inte bedömas på samma sätt som en förstaspråkstalare, utan hänsyn måste tas både till elevens första- och andraspråksutveckling. Många av de test som tidigare använts för att beskriva elevers andraspråksbehärskning har varit inriktade på att ringa in det eleven inte kan. I stället för att se språket i ett utvecklingsperspektiv har inriktningen varit att beskriva brister.

3 Metod

Syftet med studien är att dokumentera och analysera införandet av tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska vid en storstadsskola med hög andel elever med annat modersmål än svenska, varav den största gruppen är arabisktalande. I studien beskrivs den verksamhet som bedrevs under ett läsår.

I diskussioner såväl med skolledningen och projektledaren för den tvåspråkiga undervisningen på den aktuella skolan, som med berörda lärare behandlades studiens omfattning och olika tänkbara metodiska angreppssätt. Studien kom att omfatta intervjuer med pedagoger i de berörda grupperna samt med skolledning och projektledare vid läsårets start och slut. Pedagogerna skrev dagböcker under läsåret vilka inlämnades månadsvis till forskningsgruppen för genomgång och analys. Ett antal språkbedömningar, såväl reguljära d.v.s. som ingått i skolans ordinarie arbete som specifika som motiverades särskilt av studien, genomfördes av pedagogerna.

Därutöver genomfördes en gång per termin videoinspelningar i de aktuella grupperna, vilka åtföljdes av individuell återkoppling till var och en av de pedagoger som medverkat vid inspelningen. Personalen fick också återkoppling på och möjlighet att diskutera teman som tagits upp i dagböckerna, i mindre grupper. Samtliga pedagoger på skolan erbjöds också kompetensutveckling i form av en seminarierie inom ramen för Regionalt utvecklingscentrums verksamhet.

3.1 Undersökningsgruppen

Införandet av tvåspråkig undervisning i arabiska och svenska påbörjades i förskoleklass och årskurs 1, och berörde sammanlagt fyra grupper, två i förskoleklass och två i årskurs 1. Grupperna i årskurs 1 hade tidigare varit förskoleklasser på skolan och fortsatte i stort sett ograverade med samma elevsammansättning från förskoleklass till årskurs 1. De två grupperna i årskurs 1 omfattade vardera 22 elever och i grupperna fanns sju respektive nio arabisktalande elever. De övriga eleverna fördelade sig över ett antal andra språkgrupper där den enspråkiga svensktalande var störst, näst efter den arabisktalande. I förskoleklasserna hade man valt att placera alla de arabisktalande eleverna i den ena gruppen där det fanns 11 arabisktalande elever och 11 elever tillhörande andra språkgrupper. Endast en elev i denna grupp hade svenska som modersmål. Denna elev flyttade under året. I den andra förskolegruppen fanns alltså inga arabisktalande elever men i gengäld en förhållandevis stor grupp elever från Sydostasien. I denna grupp fanns sju elever med svenska som modersmål. Elevernas fördelning över klasser och språkgrupper redovisas i ordning efter språkgruppernas storlek i tabell. 3.1. En del smärre omflyttningar förekom under läsårets gång.

Observeras skall dock att antalet deltagare i olika test- och undersökningssammanhang kan variera något, främst orsakat av variationer i det interna bortfallet. Undersökningarna har genomförts vid olika tillfällen och olika antal personer har kunnat närvara, p.g.a. sjukdom, ledighet eller annat.

Tabell 3.1 Antal elever i respektive klass uppdelade på språkgrupp

Språk	Förskole- klass A	Förskole- klass B	Klass 1 A	Klass 1 B	Totalt
Arabiska	11		7	9	27
Svenska	1	7	9	5	22
Bosniska	5		3		8
Somaliska		4		2	6
Spanska	3	1	2		6
Vietnamesiska		4		2	6
Kantonesiska		4		1	5
Ungerska				2	2
Kurdiska				1	1
Lettiska	1				1
Pashto			1		1
Persiska		1			1
Polska/Romanes	1				1
Totalt	22	21	22	22	87

Vid projektets start arbetade fem pedagoger i de två förskoleklasserna, varav två var heltidsanställda förskollärare. De övriga tre var fritidspedagoger, två heltidsanställda och en deltid. En av de heltidsanställda fritidspedagogerna var tvåspråkig med arabiska som förstaspråk och vikarierade under höstterminen för den ordinarie tvåspråkiga förskolläraren som inträdde i tjänst vid vårterminens start. Båda dessa pedagoger ingick i studien. En av förskollärarna hade annat förstaspråk. Därutöver fanns en assistent i en av förskoleklasserna. Under projekttiden tillkom ytterligare en tvåspråkig förskollärare, med annat förstaspråk, på deltid.

I de två klasserna i årskurs 1 arbetade sex pedagoger. Två var grundskollärare, en tvåspråkig 1-7 lärare i Ma-No och en 1-7 lärare i Sv-Ma. Båda grundskollärarna läste de avslutande delarna av sina lärarutbildningar på distans, i en kompletterande särskild lärarutbildning (Säl) under projekttiden. Därutöver fanns två fritidspedagoger, en förskollärare med språkstödande uppgifter och en tvåspråkig resurspedagog.

De båda tvåspråkiga pedagogerna hade arabiska som förstaspråk medan de övriga hade svenska som förstaspråk. Därutöver fanns två assistenter, en i vardera klassen, som båda hade annat förstaspråk än svenska eller arabiska. Även om de senare också har intervjuats ingår de inte i bearbetningarna.

Sammanlagt består den grupp som omfattas av studien av två skolledare och en projektledare för tvåspråkighetsprojektet, 12 pedagoger och 87 elever samt dessa elevers föräldrar, i totalt 84 familjer eftersom några av barnen var syskon.

3.2 Intervjuer och enkäter

För att försöka få en bild av hur den berörda personalen upplevde införandet av tvåspråkig undervisning genomfördes intervjuer såväl med skolledning och projektledare som med de berörda pedagogerna. Avsikten var dels att inför arbetets start söka beskriva hur projektet uppstått och förankrats, dels med vilken bakgrund och med vilka föreställningar och förväntningar personalen gick in i arbetet samt hur de initialt avsåg gripa sig an organisation och genomförande av den tvåspråkiga undervisningen. Ledning och pedagoger intervjuades därför vid terminsstarten då de stod inför att påbörja arbetet i grupperna. För att få en bild av hur de upplevt den tvåspråkiga undervisningen, hur arbetet utvecklats och förändrats under det första året samt vilka hinder och möjligheter man ställts inför som försvårat respektive underlättat arbetet med att utveckla och genomföra den tvåspråkiga undervisningen, intervjuades pedagoger och skolledning även vid läsårets slut.

Intervjuerna genomfördes som ett halvstrukturerat samtal utifrån ett antal på förhand definierade frågeområden, vilket Patton (2002) benämner "the interview guide approach". Stort utrymme har getts åt intervjupersonernas egna tankar och funderingar kring de teman som togs upp för att försöka få fram nya insikter och ny information. Intervjuerna har spelats in på band och skrivits ut ordagrant. Eftersom

talat och skrivet språk skiljer sig påtagligt åt, har dock smärre språkliga redigeringar av talspråksyttringar, utfyllnadsord, upprepningar och liknande gjorts i citaten i föreliggande text, för att de skall vara läsbara. I citaten innebär (xxx) att vi har lagt till något för att ange vad som åsyftas om detta inte klart framgår i citatet. Vidare innebär ... att det föreligger en paus eller upprepning av samma ord och /.../ avser att någonting sagts här emellan. Det kan betyda att meningen som följer är hämtad vid ett lite senare tillfälle i intervjun och/eller att intervjupersonens utsagor har kommenterats av intervjuaren. I citaten används inga personnamn. I den mån den intervjuade har nämnt någon vid namn under intervjun har namnen i citaten ersatts med yrkesbeteckningen som t.ex. "fritidspedagogen" eller "den tvåspråkiga förskolläraren". I de fall flera personer med samma yrkesbeteckning omnämnts har namnen istället ersatts med X,Y eller Z, för undvikande av missförstånd. Noteras bör att beteckningarna alltså kan stå för olika personer i olika citat.

Intervjuer, samtal och dialoger benämner Gustavsson (2004) personligt kunskapande, en informationsform som "man uppskattar att 90% av alla samhällsvetenskapliga studier använder" (a.a. s.238) och som innebär "möten med forskningssyfte" (a.a.). Intervjuer eller samtal utgörs av ett växelspel mellan den intervjuade och intervjuaren, där båda parter hjälps åt att konstruera berättande och meningsskapande versioner av den intervjuades erfarenheter och omvärld. Vi vill sålunda understryka att vi betraktar det intervjumaterial, som samtalen med pedagoger och skolläring har utmynnat i, som gemensamma konstruktioner.

Intervjun som metod förespråkas vanligtvis då man eftersträvar en rik och mångfacetterad bild av den intervjuades erfarenheter, kunskaper, föreställningar och upplevelser. Intervjuer kan också bidra med värdefull information men man får för den skull inte falla för den naiva föreställningen att intervjun fullständigt förmår avtäcka sanningar vare sig om "verkligheter där ute" eller om den intervjuades verkliga

upplevelser. En intervjusituation är en social situation där sammanhang och kontext har betydelse för vad som sägs och vad intervjupersonen berättar. Intervjun kan ses som en kombination ett samtal där deltagarna är medvetna aktörer och där innehållet skapas i interaktion och förhandling mellan de medverkande. Olika identiteter, vilka även de inverkar styrande på samtalen, frammanas också när personer intervjuas i sin egenskap av att, som i föreliggande fall, vara skolledare, lärare, fritidspedagog eller tvåspråkig pedagog (Alvesson & Deetz, 2000). Vi betraktar alltså intervjumaterialet som gemensamma konstruktioner.

Uttalanden som den intervjuade gör under intervjun samlas inte in utan skapas i samarbete med intervjuaren och i relation till den kontext inom vilket intervjun sker. (Karlsson, 2004, s.68)

Med andra forskare som samtalspartners, i andra situationer, vid andra tidpunkter hade samtalen med pedagoger och ledning kunnat te sig annorlunda.

För att få en uppfattning om föräldrarnas syn på införandet av tvåspråkig undervisning genomfördes en enkätundersökning riktad till samtliga föräldrar med barn i förskoleklass och årskurs ett. Eftersom föräldragruppen var förhållandevis stor var enkäter att föredra framför intervjuer. Med enkäter gavs föräldrarna mer tid både till att redovisa efterfrågad information och till att reflektera kring och formulera sina åsikter. Med användande av enkäter som datainsamlingsinstrument erbjöds hela föräldragruppen möjligheter att uttala sig, samtidigt som forskningsgruppen kunde få en översiktlig bild av gruppen och de attityder som fanns.

Enkäten, inleddes med några bakgrundsfrågor om föräldrarnas ursprung och modersmål, liksom utbildning och sysselsättning samt vilket språk som användes i hemmet. Vidare ställdes frågor om hur föräldrarna upplevt informationen om den tvåspråkiga undervisningen, vilka för- och nackdelar de kunde se med undervisningen samt hur, och i vilken omfattning, de engagerade sig i barnens skolgång. I enkäten

ingick också ett antal allmänna attitydfrågor om tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning. Avslutningsvis ombads föräldrarna bedöma den tvåspråkiga undervisningen på skolan ur ett antal olika aspekter. Om deras barn dessutom deltog i modersmålsundervisning ombads föräldrarna även bedöma denna.

3.3 Dagböcker

Dagboksskrivande som vetenskaplig metod för datainsamling har under senaste decennierna upplevt en renässans. I synnerhet har det poängterats att metoden möjliggör en mer mångdimensionell bild av situationer och reaktioner särskilt när olika personer berättar om samma situation. Dessutom ger metoden möjlighet till att samtidiga och/eller kontinuerliga sammanhang kan bevaras och analyseras senare i syfte att nå en djupare förståelse av händelser och deras utveckling.

I föreliggande projekt - uppbyggnadsskedet av en ny tvåspråkig verksamhet - har dagboksskrivande bedömts som särskilt lämpligt eftersom det ger såväl den skrivande som läsaren en slags strukturering av händelser och situationer. Vi har dessutom särskilt tagit fasta på att det är pedagogerna själva som beskriver sina egna upplevelser och erfarenheter av olika situationer, händelser och dessas utveckling under projektets gång. Dagboksskrivandet innebär att pedagogerna ges möjlighet att distansera sig från det akuta nuläget genom att beskriva, reflektera och analysera sin vardag. Därigenom kan metoden hjälpa pedagogerna att uppnå en större yrkesmässig insikt och få en bättre/klarare utgångspunkt för sitt handlande. Professionella yrkesutövare vill ha/skaffa sig motiveringar för sitt praktiska handlande och tenderar därför att söka förklaringar till det som sker i klassrummet och dess närhet. Dagboksskrivandet uppmuntrar således pedagogerna att inta ett mer sakligt och självkritiskt förhållningssätt.

De veckovisa och månatligt presenterade erfarenhetsbilderna innebar en mer regelbunden reflektion som också visade sig kunna spela

en väsentlig roll i det utbyte pedagogerna fick av sina erfarenheter. Sammanställningarna tvingade också fram ord på pedagogernas tysta kunskap – en kunskap som utgör den mer omedvetna handlingsbakgrunden i många situationer.

Sammanställningar av sina erfarenhetsbilder skickade pedagogerna in till forskningsgruppen för bearbetning, analys och feedback. Det är också väsentligt att notera att beroende på vem eller vilka dagboken vänder sig till växlar också dess innehåll och läsbarhet. Hassam (1987) framhåller att om det är fler än skribenten som ska läsa dagboken blir, per automatik, innehållet oftast förskönat och eventuella hemligheter tillbakapressade. Det kan sålunda innehållsmässigt vara stora skillnader mellan den dagbok skribenten skriver åt sig själv och den dagbok som skrivs för andra att läsa.

Ett av dagboksskrivandets syften var att den skrivande skulle utveckla och därmed öka sin kapacitet att reflektera. Reflekterandet innebär att den skrivande tvingas sätta ord på sin tysta kunskap och göra den explicit och därmed lättare att diskutera. Därigenom fördjupas den skrivandes förståelse och kunskapsbasen vidgas under den tid som dagboksskrivandet förekommer. Mången dagboksskribent får också syn på sin egen inläring och hur det egna jaget förändras och utvecklas såväl emotionellt som kognitivt.

Dagboksskrivandets styrka är således att det lyfter fram reflektion och inläring. Det kan också uppfattas som ett sätt att avspegla skribentens tankeprocesser. Att skriva om egna erfarenheter hjälper skribenten att lära av sina erfarenheter.

3.4 Språkbedömningar

Ett syfte med studien var att följa och beskriva elevernas andraspråksutveckling, med fokus på de elever som hade arabiska som modersmål. Avsikten var också att göra det möjligt att följa utvecklingen hos

elever med övriga modersmål för att se om införandet av tvåspråkig personal och tvåspråkig undervisning hade några konsekvenser för dessa elevers språkutveckling på svenska. Data insamlades därför från samtliga elever i de två förskoleklasserna och de två klasserna i årskurs 1. I klasserna fanns vid studien 27 arabisktalande elever vilket också var den största språkgruppen. Övriga språk som var representerade i klasserna var utöver svenska som var det näst största språket, bosniska, danska, kantonesiska, kurdiska, lettiska, pashto, polska, somaliska, spanska, ungerska, persiska samt vietnamesiska (språkgruppernas storlek redovisas i tabell 3.1 ovan).

Datainsamlingen lades upp på ett sätt som skulle möjliggöra en uppföljning på längre sikt. Avsikten var att genomföra en mera omfattande longitudinell studie men också att erbjuda skolan möjligheter att bygga upp ett datamaterial som skulle kunna möjliggöra en egen uppföljning av eleverna. Det kan emellertid knappast vara möjligt att skönja några effekter av den tvåspråkiga undervisningen under det år studien pågick, varför resultaten av språkbedömningarna inte redovisas i föreliggande rapport.

För att beskriva elevernas språkliga utveckling i svenska användes ett flertal olika material och bedömningsinstrument. Data utgjordes dels av material som samlades in specifikt för projektet dels av material som samlats in av pedagogerna för att även användas i det reguljära arbetet. Bedömningar av elevernas språkliga medvetenhet och performansanalyser initierades av projektet. Dessa genomfördes första gången vid läsårets start för att ge en uppfattning om var eleverna befann sig i sin svenskspråkiga utveckling innan den tvåspråkiga undervisningen påbörjades. Avsikten var att dessa mätningar skulle kunna upprepas vid slutet av varje läsår så länge denna typ av bedömning var relevant. Resultaten av dessa analyser redovisas i Morgan (2009).

Därutöver gjorde pedagogerna på skolan bedömningar som LUS, uppföljning av elevernas läs- och skrivutveckling, samt Språket lyfter,

ett av Skolverket utvecklat diagnosmaterial för kartläggning av elevernas språkutveckling (Skolverket 2003). Pedagogerna gjorde dessa bedömningar regelbundet inom ramen för det ordinarie arbetet. I dessa scheman kan, för varje elev, utläsas när eleven når vissa på förhand givna nivåer i sin språkliga utveckling.

Parallellt med detta har Salameh gjort bedömningar av de arabisktalande elevernas språkutveckling på arabiska och svenska med hjälp av SIT (Språkligt Impressivt Test), Lundamaterialet samt ett test utarbetat enligt en teori för morfologisk och syntaktisk utveckling inom andraspråkstillägandet, processbarhetsteorin (Pienemann 1998).

3.5 Tillförlitlighet och trovärdighet

Men en gradvis övergång till kvalitativa studier, eller en kombination av kvantitativa och kvalitativa studier, har begreppen reliabilitet och validitet blivit allt mindre tillämpbara. I deras ställe har begreppen tillförlitlighet och trovärdighet lyfts fram. För varje delområde av föreliggande studie har olika datainsamlingstekniker används och för att få en överskådlig uppfattning om deras och hela studiens tillförlitlighet och trovärdighet tas detta upp i den avslutande diskussionen. Läsaren kan därigenom bedöma huruvida de slutsatser och tolkningar som gjorts är korrekta och relevanta i förhållande till studiens fokus och data.

De metoder, som använts i studien, har framför allt valts på grund av att intresset har varit inriktat på att förstå den innebörd de berörda ger sina erfarenheter, utgående från den information som erhållits via intervjuer, enkäter och dagböcker. Intresset har vidare varit att relatera denna information till den insikt som teori- och litteraturstudierna gett och därvid synliggöra relationen mellan individens verksamhet och hennes sociala omgivning.

4 Införande av tvåspråkig undervisning

Under vårterminen innan den tvåspråkiga undervisningen påbörjades i klasserna hade stadsdelsförvaltning formulerat ett ambitiöst språkutvecklingsprogram som gällde hela stadsdelen och som trycktes upp och distribuerades till samtliga skolor och förskolor i stadsdelen. I programmet betonades vikten av att utveckla modersmålet hos elever med annat modersmål än svenska och att stärka de flerspråkiga barnens förmåga att röra sig mellan sina olika språk och kulturella världar.

På förvaltningsnivå hade också en projektplan för utvecklingen av tvåspråkig undervisning i stadsdelen utformats och en projektledare hade anställts i början av hösten, ett år innan den tvåspråkiga undervisningen planerades starta.

Den enda tydliga målformulering som fanns i projektplanen var att det vid nästa hösttermins start skulle finnas tvåspråkig undervisning i arabiska/svenska vid en av grundskolorna i stadsdelen. Detta var också vad projektledaren beskrev som sin uppgift. Hur den tvåspråkiga undervisningen skulle utformas diskuteras emellertid inte i dokumenten.

Under vårterminen hade annonser gått ut och den nya tvåspråkiga arabisktalande personalen på skolan, en förskollärare i förskoleklassen och en Matte-No lärare i årskurs 1, båda med svensk förskolläraryr- respektive lärarutbildning, hade anställts efter en intensiv rekryteringsprocess. Förskolläraren, som var föräldraledig tillträdde dock

inte tjänsten förrän vid vårterminens start och under höstterminen anställdes därför en arabisktalande vikarie i gruppen. Den nyanställda personalen tillträdde sina tjänster i början av augusti och den tvåspråkiga undervisningen påbörjades vid terminsstarten. På skolan fanns sedan tidigare även en tvåspråkig resurslärare med arabiska som modersmål.

Vid slutet av vårterminen gjorde stora delar av den berörda personalgruppen tillsammans med projektledaren och skolledningen en studieresa till Norge där en skola som hade lång erfarenhet av arbete med tvåspråkig undervisning besöktes. Under studieresan liksom vid en senare internatvistelse diskuterade gruppen hur man skulle organisera och genomföra den tvåspråkiga undervisningen på skolan.

Föräldrarna informerades under vårterminen om att skolan skulle anställa tvåspråkig personal och i september hölls ett större föräldramöte där skolledningen gav en mera ingående information om den tvåspråkiga undervisningen som då skulle inledas.

Vid höstterminens start hade skolledningen i samråd med berörda pedagoger beslutat att den tvåspråkiga undervisningen skulle organiseras så att de arabisktalande eleverna undervisades på arabiska under två förmiddagar i veckan, då de hade temaundervisning, medan de undervisades på svenska övrig tid. Läsinläringen skulle också ske på svenska. I årskurs 1 genomfördes temaundervisningen så att den tvåspråkiga Matte-No läraren som arbetade som klasslärare i den ena klassen tillsammans med den tvåspråkiga resursläraren hade alla de 14 arabisktalande barnen från båda grupperna i årskurs 1 under temaundervisningen. Där bedrevs då all undervisning på arabiska. Klassläraren och fritidspedagogen i den andra klassen hade de återstående eleverna i sin klass medan fritidspedagogen i den arabisktalande lärarens klass tillsammans med språkpedagogen hade de återstående eleverna i den klassen. Båda dessa grupper hade sin temaundervisning på svenska. I förskoleklassen var alla de arabisktalande barnen

samlade i en grupp och den arabisktalande pedagogen i gruppen hade ansvar för temaundervisningen för dem.

Vid införandet av den tvåspråkiga undervisningen pågick byggnadsarbete och skolan var utlokaliserad i provisoriska lokaler på skolgården, medan förskoleklassen befann sig i förskolans lokaler i ett angränsande bostadshus. Lokaliseringen av grupperna medförde att arbetslagen vid tidpunkten för studien byggde på årskurser, så att förskoleklasserna utgjorde ett arbetslag och grupperna i årskurs 1 ett annat.

4.1 Intervjuer med ledningsgruppen

Båda skolledarna hade lång erfarenhet som skolledare både inom skol- och förskole-/fritidsverksamhet. Båda hade också tidigare erfarenhet av att leda tvåspråkig verksamhet, dock företrädesvis på förskolenivå. De hade båda en utbildningsbakgrund som fritidspedagoger och hade aldrig arbetat som lärare i skolan. Projektledaren som hade en bakgrund som Matte-No lärare för årskurs 4-9, hade erfarenhet som skolledare på en skola med många flerspråkiga elever och hade också som lärare medverkat i att utveckla temaarbete och ett långtgående ämnesintegrerat arbetssätt på högstadiet.

4.1.1 Projektets bakgrund

Den beskrivning av bakgrunden till projektet att utveckla tvåspråkig undervisning i arabiska och svenska, som här ges, är den som framträdde i samtalen med skolledare och projektledare. Även om var och en naturligtvis gav sin beskrivning, färgad av såväl den egna situationen, som egna upplevelser och utgångspunkter var den bild som framträdde ändå i stora drag entydig.

Samtliga beskrev att projektet att införa tvåspråkig undervisning i skolan hade sitt ursprung i de diskussioner som förts på ledningsnivå i stadsdelen, även om de själva inte alltid hade haft tillträde till,

eller deltagit i dessa diskussioner. Frågan initierades när stadsdelens rektorsgrupp tillsammans med sin förvaltningschef diskuterat frågor rörande skolornas situation i stadsdelen, med stor omflyttning och ett vikande elevunderlag. I stadsdelen hade en ökande grupp elever flyttat över till andra skolor och då framför allt friskolor för barn med annat modersmål än svenska. I första hand var det de arabisktalande eleverna i stadsdelen som övergick till arabiska friskolor. Diskussionen kom att fokusera på hur eleverna skulle kunna behållas i stadsdelens skolor.

Språket är ju givetvis en stor del i detta och där såg vi också att vi kan göra väldigt mycket mer än vad vi idag gör i skolorna, inte minst genom att förändra när det gäller tvåspråkighet, modersmålsundervisning och så, så det var utifrån det vi började diskutera det här: Hur kan vi göra för att behålla eleverna i våra skolor?

Dessa diskussioner fördes upp på ledningsnivå i stadsdelen och dåvarande stadsdelschefen engagerade sig starkt i dem. En av rektorerna i gruppen hade fört fram idén att starta en arabisk skola i kommunal regi och tankarna kom så småningom att formuleras i tvåspråkig undervisning för arabisktalande elever i stadsdelen. Frågan togs upp med ordförande i stadsdelsfullmäktige och ledde till en omfattande debatt såväl politiskt i fullmäktige som i media. När diskussionerna fördes på dessa nivåer var rektorsgruppen emellertid inte längre involverad.

I samband med Storstadssatsningen (prop 1997/98:165) fick skolorna pengar att anställa tvåspråkig personal och en arabisktalande resursperson anställdes i förskoleklassen i syfte att stödja och stimulera barnens språkliga utveckling. I stadsdelen fattades då också beslut om att starta tvåspråkig undervisning och en projektledare anställdes. Målsättningen var att undervisningen skulle påbörjas följande hösttermin.

Projektledaren inledde med att göra en behovsinventering och kartläggning av de arabisktalande barnen i stadsdelen. Inventeringen visade att skolan i studien var den skola i stadsdelen som hade flest arabisktalande elever, ca 30% i varje årskurs jämfört med ca 10% per

årskurs i de övriga skolorna i stadsdelen. Det var också den skola som även ur andra aspekter ansågs vara det bästa alternativet i stadsdelen.

Skolan avsåg att införa tvåspråkig undervisning i arabiska och svenska, med början i förskoleklass och årskurs 1. När arbetet med tvåspråkig undervisning började närma sig realiseringsnivån förändrades enligt skolledningen också diskussionen. Det talades inte längre om arabiska klasser eller en arabisk skola i kommunal regi.

Alltså man hade många tankar... högtflygande ambitioner och tankar som jag inte tror att man över huvud taget riktigt hade satt sig in i och tänkt igenom. Så man kan väl säga att när projektledaren kom in då börjar man liksom att plocka det ena efter det andra och se, vad är realistiskt, var ska vi börja, hur ska vi hantera det här?

I intervjuerna med skolans ledning kommenterades också hur projektet initierats. Att detta var något bra och något som de gärna ville göra var de överens om men alla upplevde kanske inte att de riktigt varit delaktiga i diskussioner och beslut.

Att möta de tvåspråkiga barnen så att de får en så bra start i livet och i skolan och får kunskaper och färdigheter som vi skall ge dem ... det var ju rätt, men det kunde kännas som något som ramlade på oss.

I samtalen med skolledningen återkommer också tidsaspekten som ett viktigt tema. Skolledningen upplevde att man hade kort tid på sig, att saker skulle genomföras snabbt och att det inte gavs tid att tänka igenom och diskutera vad det innebar att arbeta med tvåspråkig undervisning och hur arbetet skulle utvecklas. Samtidigt upplevde ledningsgruppen också att det fanns förväntningar och en viss press från omgivningen och inte minst från politiskt håll även om ansvaret för utformningen låg på skolan.

Det fanns ju förväntan. Gör någonting. Men det var ingen som var inne och petade i det.

4.1.2 Inför starten av den tvåspråkiga undervisningen

Personal

Vid början av vårterminen inleddes arbetet med att rekrytera tvåspråkig personal. Den tvåspråkiga undervisningen planerades att starta påföljande hösttermin. Skolan hade behov av att rekrytera en tvåspråkig lärare i förskoleklasserna och en i årskurs 1; de grupper där den tvåspråkiga undervisningen skulle påbörjas. Önskemålen var att rekrytera utbildade lärare, helst med svensk lärar- respektive förskollärarytbildning och med kompetens i både svenska och arabiska och gärna med erfarenhet av svensk förskole- och skolverksamhet. Från ledningens sida var man medveten om att kraven var höga.

Det är ett uppdrag som kräver mycket. Det är ju inte en modersmållärare utan en pedagog som skall uppfylla allt det här. Hur mycket som helst begärt kan jag tycka.

Det visade sig också vara en svår uppgift och projektledaren fick som någon uttryckte det ”dammsuga” marknaden. Efter ett mycket aktivt rekryteringsarbete kunde en tvåspråkig förskollärare och en tvåspråkig Matte-No lärare rekryteras vid slutet av vårterminen. Förskolläraren kunde dock inte tillträda tjänsten förrän nästkommande vårtermin och därför anställdes en arabisktalande vikarie med svensk fritidspedagogutbildning under höstterminen. Matte-No läraren hade ännu inte avslutat sin lärarutbildning vid tidpunkten för anställningen.

Personalgruppen som berördes av projektet präglades av språklig och kulturell mångfald och bestod till stora delar av nyutbildad och nyanställd personal, eller personal som hade fått nya roller och arbetsuppgifter i arbetslagen t.ex. genom att utbilda sig till lärare från att tidigare ha varit förskollärare. Andelen pedagoger med svenska som förstaspråk ökade högre upp i ansvarshierarkin.

Att ha en till stora delar nyanställd och relativt oerfaren personalgrupp kunde innebära både fördelar och nackdelar. Det fanns inte gamla

inarbetade strukturer och rutiner att bryta upp vid införandet av nya undervisningsmodeller i samband med utvecklingen av den tvåspråkiga undervisningen. Samtidigt var allting nytt för pedagogerna. De behövde tid att lära känna varandra och arbeta sig samman som arbetslag. Som nyutbildade lärare behövde de också lägga mycket energi på planering och genomförande av den dagliga undervisningen och hade inte den rutin att luta sig mot som kunde ge utrymme över, för att fokusera på det nya och spännande i utmaningen att införa tvåspråkig undervisning.

Planering

Skolledningen och projektledaren diskuterade vad som kunde vara realistiskt att klara av i verksamheten och beslöt på initiativ av rektor att koncentrera sig på att utveckla tvåspråkig undervisning i arabiska och svenska i temaundervisningen. Beslutet grundades dels i läsning av aktuell litteratur dels i direktkontakter och diskussioner med ledande experter i landet inom området. Här hade ledningsgruppen särskilt uppfattat att betydelsen av tydlighet i tid och rum hade framhållits.

Det skall vara väldigt tydligt när man har arabiska och när man har svenska. Alltså språken, det skall vara väldigt tydligt när det är det ena och när det är det andra.

Detta i kombination med beskrivningar i litteraturen av arbete med tvåspråkig undervisning i temaarbetet i en skola i Nya Zeeland, väckte idén att satsa på temaundervisningen. Det upplevdes som genomförbart eftersom det var avgränsat och tydligt för såväl barn som vuxna. Skolledningen upplevde behov av tydlighet i vad som skulle göras - det var viktigt att åtagandet skulle vara genomförbart och möjligt.

Enligt skolledningen hade politiker och förvaltning inte lämnat några direktiv för, och hade inte heller några synpunkter på, hur projektet skulle genomföras utan överlämnade utformningen av den tvåspråkiga undervisningen till skolan.

Hur det skulle se ut, på vilket sätt vi skulle göra det, det fick vi ju jobba med under våren innan.

Detta innebar bland annat att personalen sökte inspiration och exempel från andra skolor inom och utom Sverige där arbete med tvåspråkig undervisning utvecklats. Diskussioner fördes också med de lärare som fanns på skolan om deras tidigare erfarenheter och vilken bild de hade av hur tvåspråkig undervisning kunde fungera. Ledningsgruppen och den berörda personalgruppen gjorde också studiebesök på en skola i Norge som arbetade med tvåspråkig undervisning.

Initialt var tanken inom stadsdelen att den tvåspråkiga undervisningen skulle kunna erbjudas som en valmöjlighet inte bara för elever och föräldrar på den berörda skolan utan även för andra i stadsdelen. Detta visade sig emellertid inte vara realistiskt inom de existerande ramarna.

Vi erbjuder föräldrarna en verksamhet och sedan ser vi det som ett plus att de faktiskt får tvåspråkig undervisning för sina barn när vi har tema och att det är ett plus att vi har tvåspråkig personal. Så jag såg det som ett plus för föräldrarna, ett erbjudande i och för sig, men inte ett erbjudande som man kunde välja bort.

Under våren informerades föräldrarna om att skolan skulle anställa tvåspråkig personal och i september hölls ett föräldramöte där skolledningen gav en mera ingående information om införandet av den tvåspråkiga undervisningen och hur arbetet skulle utformas. Som framgick av såväl dagböcker som intervjuerna med personalen fick flera av pedagogerna också ge mycket information i enskilda samtal med föräldrarna.

Skolledningen beskrev att några föräldrar inte önskat att deras barn skulle delta i den tvåspråkiga undervisningen, men framhöll att detta oftast berodde på missförstånd och att föräldrarna trots att barnen enbart skulle undervisas på arabiska. Det visade sig att föräldrarna till två arabisktalande barn valde en annan skola för sina barn vid skolstarten.

4.1.3 Genomförande

När det gällde genomförandet av den tvåspråkiga undervisningen fick de deltagande lärarna i stor utsträckning fria händer att utforma den som de själva fann bäst, inom de ramar som skolledningen satt upp. Skolledning och pedagoger var överens om att undervisningen på arabiska skulle bedrivas renodlat och i större sjuks, med kontinuitet och tydlig avgränsning. Temaundervisningen lämpade sig väl för detta ansåg de, inte minst eftersom det var där frågor av mera allmänorienterande karaktär togs upp och samhället utanför skolan behandlades.

I temat är det då att vi möter och skall närma oss samhället i övrigt och det kommer in mycket begrepp och ord som kanske är främmande för barnen. Och att det skulle vara konkret och att man jobbade tydligt med bilder och studiebesök. Då kändes temat som en naturlig del att jobba in det i.

Mycket av den konkreta planeringen av temaarbetet på arabiska i årskurs ett kom att falla på en av de tvåspråkiga pedagogerna kallad X i citatet nedan. Skolledningen var medveten om att hon hade fått dra ett tungt lass och inte fått mycket stöd av de övriga pedagogerna, Y och Z.

Sedan vet jag väl också att X har nog upplevt att hon ibland har känt sig lite ensam. Och det är ju inte så konstigt därför att Y tyvärr har varit borta en hel del. Det har gjort att X i mycket har fått tänka själv /.../ Hon hade behövt ett bollplank och någon som tillsammans med henne skulle planera. Och sedan är det ju så att Z har haft nog med att forma sitt och lägga upp sitt.

Likaså när det gällde den övriga undervisningen var det upp till pedagogerna själva att planera och besluta hur den skulle utformas. Skolledningen var medveten om att det ställdes mycket stora krav på den tvåspråkiga pedagogen som inte bara hade fått ta huvudansvaret för temaarbetet utan också skulle planera och genomföra den reguljära verksamheten som ny lärare i sin första klass.

Nu är det att kräva väldigt mycket av den tvåspråkiga läraren tycker jag. Det krävs väldigt mycket och det är frågan om det är möjligt att göra det. Det vet jag inte.

Skolan hade inte heller formulerat explicita mål för den tvåspråkiga undervisningen utan rektor ansåg att konkretiseringen av målen var något som fick komma efterhand.

Jag har inte velat göra det ännu eftersom på något sätt så kan jag säga att vi visste liksom inte när vi började vad det här innebär.

Samtidigt beskrev skolledarna att de upplevde tvåspråkig undervisning som något nytt och annorlunda vilket gjorde att de till stora delar fick treva sig fram. Här spelade skolledningens tidigare bakgrund och erfarenheter sannolikt också roll för hur de tog del i planeringen av själva undervisningen.

Idén, eller tanken och synsättet är ju ingenting nytt, men det som var nytt för mig det var undervisningen. För det är ju något annat. Och det var där jag kände att det har jag ingen erfarenhet av. Dels har jag ingen erfarenhet från skolans värld heller och sedan skall man starta upp en tvåspråkig undervisning. Så det kände jag att det var något helt nytt för mig.

Avsikten från skolledningens sida var att arbetet med att utveckla den tvåspråkiga undervisningen skulle utvärderas och diskuteras kontinuerligt i samtal mellan skolledning och pedagoger. Senare framkom att detta inte kunnat realiserats i önskad omfattning.

I samtalen med skolledning och projektledare framträdde därutöver några teman som påverkade skolledningens syn på möjligheterna att genomföra den tvåspråkiga undervisningen på skolan. Dessa teman var tidsbrist, resurser, såväl ekonomiskt som personellt, samarbetet såväl inom arbetslagen som mellan arbetslag och skolledning, samt sist men inte minst en viss oro och osäkerhet om huruvida arbetet bedrevs på det sätt som var det bästa för eleverna.

Tidsbrist

När skolledningen talade om tidsbrist handlade det dels om att den tvåspråkiga undervisningen skulle starta med kort varsel, dels om att arbetslagen hade saknat tid för en löpande planering av tvåspråkig undervisning i klassrummet.

Skolledning och projektledare beskrev att de upplevt tidsbrist i samband med rekryteringen av tvåspråkig personal. Det hade också saknats tid att diskutera det nya uppdraget med pedagogerna och hur undervisningen kunde utformas. Ledningen framhöll att tiden för att förankra arbetet och utveckla en samsyn kring den tvåspråkiga undervisningen i personalgruppen hade varit otillräcklig. Projektet hade presenterats för personalen i januari, den nya tvåspråkiga personalen hade anställts under sommaren och den tvåspråkiga undervisningen skulle påbörjas vid höstterminens start.

Det konkreta arbetet med att planera tvåspråkig undervisning var stort, nytt och delvis främmande för flera i arbetslagen. Och det tog tid, mer tid än skolledningen kanske på förhand föreställt sig och tid som inte fanns avsatt för arbetet.

De flesta lärarna var som nämnts nya i sina roller. Det fanns mycket som behövde diskuteras och tiden för diskussion av den tvåspråkiga undervisningen skulle delas med tiden för planering av den övriga verksamheten.

Det är mycket som vi inte hinner diskutera alltid, därför att tiden är knapp och de har sina arbetslagsplaneringar. Och visst vi kan diskutera det, men det är hundra andra frågor också som måste diskuteras när de har sina arbetslagsplaneringar som de har en gång i veckan

Den tid som behövdes för reflektion i arbetslaget och tillsammans med skolledningen saknades också.

Och framför allt också att få den här tiden för att reflektera. Tiden för att sätta sig ner och följa det och också se, vad kan vi göra här och hur fungerar det. Alltså, vi hinner ju inte detta. /.../ Utan vi bara förväntar oss att nu kör de igång och nu så ja, fixar de det här. Och det gör de ju så gott de kan, men det är ju klart att det är många frågor på vägen som de behöver hjälp och stöd i.

Det fanns en vilja och en önskan från skolledningen att ha dessa samtal med personalen men de kom inte till stånd i den utsträckning det var tänkt och orsaken var enligt skolledningen tidsbrist både hos ledningen och i arbetslagen.

Resurser

I förutsättningarna för arbetet låg redan från starten att den tvåspråkiga undervisningen skulle bedrivas inom ramen för den befintliga verksamheten och befintliga resurser. Detta upplevde både skolledning och projektledare som något i grunden positivt och något som bäddade för långsiktighet i arbetet.

Samtidigt upplevde skolledningen att det just i ett initialskede behövdes extra resurser, framför allt i form av planeringstid för personalen. Att utveckla en ny verksamhet kräver tid och den tiden gavs inte.

Det ska ligga i den ordinarie verksamheten, det ska det göra. /.../ Men jag kan nog ändå tycka att vi skulle få mer resurser när man startar upp någonting just därför att det tar mer tid av alla och det kräver mer när man liksom ska prova fram någonting.

Skolledningen kände att det ställdes stora krav på personalen. De skulle, som nyanställda pedagoger både bedriva den ordinarie verksamheten och utveckla en fungerande modell för tvåspråkig undervisning.

Med sin kompetens skulle de göra två saker egentligen, alltså driva en vanlig klass, eller förskoleklass och driva en tvåspråkig undervisning. Och det skulle omfattas i uppdraget. Det var tydliga politiska direktiv, eller ja politiska direktiv till övriga tjänstemän. Man satte inte av några pengar till det.

Redan vid det första intervjutillfället framförde en av skolledarna farhågor att det inte skulle bli möjligt att fortsätta verksamheten i framtiden, inte minst beroende på svårigheterna att rekrytera personal med den kompetens som krävdes.

Organisation och samarbete

Det hade funnits en tanke, som tydligast uttrycktes av projektledaren, om att arbeta i lärarlag så att en lärare hade all svenska och So och den andra all matte och No i de två grupperna i årskurs ett. Denna tanke hade sannolikt också legat bakom beslutet att anställa en tvåspråkig Matte-No lärare eftersom det redan fanns en lärare med svenska som huvudämne i den aktuella årskursen. Skolledningen framhöll emellertid också mera allmänt nyttan av att ha lärare med olika kompetens i arbetslagen. Dock, i samtalen med skolledningen framgick att tidigare försök med sådant arbetssätt på skolan inte hade fallit så väl ut.

När vi började så hade vi så att två lärare gick emellan två klasser, så att den som hade Matte-No hade matte i bägge grupperna och den som hade svenska hade det i bägge. /.../ Det vi märkte var ju att det blev rörigt för de barn vi har, de orkar inte med de här många vuxna bytena /.../ Många blev bara ledsna och rädda och många blev oroliga och stökiga. Det var då vi stramade ihop det och sade nej, vi måste köra det enklast. Det finns en fördel med att ha en klass också, skapa relationer där som sedan kan bära.

I realiteten kom därför de båda lärarna i årskurs ett att arbeta som klasslärare. Detta kommenterades även av projektledaren.

De jobbar ju inte så tydligt i arbetslag som jag tycker att man skulle. /.../ På det sättet blir de traditionella klasslärare. Sedan är de ju oerhört otraditionella på annat sätt.

Det kan vålla vissa svårigheter när en lärare som primärt är utbildad Matte-No lärare skall ha hand om all undervisning i sin klass, inklusive läsinlärningen. För att stödja den nyanställda tvåspråkiga pedagogen, som var Matte-No-lärare, i detta arbete beslöt skolledningen därför att ge henne en mentor utanför arbetslaget, som var Svenska-So-lärare.

Genom att arbeta med tvåspråkig undervisning i temaarbetet infördes ändå, framhöll projektledaren, parallellläggning och grupperingar över klassgränserna, då alla de arabisktalande eleverna samlades i en grupp. Valet att utgå från temaundervisningen framstod också som något som var förenligt med skolans pedagogiska grundidé och arbetssätt.

Vi skall inte lägga om vår grundidé, utan grundidén bygger på en pedagogisk tanke och ett arbetssätt och det kan vi inte ändra på, tycker jag. Och det känner jag inte att någon annan tycker heller. Men den pusselbiten skall då in där.

När det gällde temaarbetet var avsikten att grupperna i årskurs 1 som båda hade arabisktalande elever, skulle samarbeta på olika sätt men att detta fick växa fram efterhand. Samarbetet hade emellertid inte alltid utfallit som tänkt. Skolledningen framhöll att de två lärarna i årskurs 1 hade behövt diskutera uppläggningsen av temaarbetet mera och samarbetet mellan grupperna skulle behöva förbättras även i andra avseenden.

Jag tror det saknas samarbete dem emellan, alltså mellan grupperna. Och där jag tror att man mer skulle kunna delge varandra erfarenheter och kunskaper, så att man liksom skulle kunna bli ett team. Jag tror inte att man är det, så som vi tänkte från början. Och det är kanske inte är så konstigt, för var och en har nog med sitt och tänker nu har jag mina 25 här, och nu ska det bli bra här. Och så tänker man inte på den andra.

När det gällde synen på arbetet med tvåspråkig undervisning var skolledarna osäkra på om pedagogerna hade en samsyn på målen och en gemensam strategi för arbetet. På ett övergripande plan var de nog överens.

Att man tror på att stärka modersmålet, känns det nog som om det är vi väldigt överens om, och att kunna ge vissa kunskaper på det starka språket, vem skulle inte tycka det var bra.

Men när det gällde synen på hur arbetet skulle genomföras var skollärarna mera osäkra på var pedagogerna stod. De kunde också se att det kanske inte alltid fanns en enighet i personalgruppen i de här frågorna, något som dels kunde bero på uppdragets otydlighet dels på bristande delaktighet i processen.

De drar nog åt lite olika håll. Därför att uppdraget är inte så kristallklart. /.../ Det hade varit en sak om det var så tydligt och genomarbetat och alla hade varit med i processen och känt att jag vet.

De tankar skolledningen hade om skillnader i synsätt bland personalen rörde emellertid inte enbart skillnader i synsätt på tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning, utan även skillnader orsakade av olikheter i utbildning och erfarenhet av barn i olika åldrar.

Skolan hade tillräckligt många arabisktalande elever för att ha en modersmåls lärare i arabiska stationerad på skolan på heltid. Denna föreföll inte i någon större utsträckning vara involverad i arbetet med att utveckla och genomföra den tvåspråkiga undervisningen. Det var upp till lärarna själva att ta in modersmåls läraren i arbetet.

Vi har ju modersmåls läraren som är helt på skolan /.../ De har ju full möjlighet att prata med henne, lägga in henne där de och hon tycker att hon ska gå in och bör gå in och så /.../ Så det är upp till arbetslagen själva att prata med modersmåls läraren och planera in henne.

Av skolledarnas beskrivning framgick att modersmåls läraren arbetade ganska traditionellt och i högre utsträckning fungerade som stöd för övriga elever i skolan än deltog som en resurs i den tvåspråkiga undervisningen.

Jag har inte styrt henne, känner jag. Utan hon jobbar nog traditionellt, som en modersmåls lärare, om man får uttrycka sig så. De andra modersmåls lärarna lever också sitt mer eller mindre, traditionella modersmåls lärarliv. De har sin grupp av barn som består av barn i olika åldrar från olika grupper. Jag vet att några av dem frågar efter och vill veta vad händer i temat, för att knyta till det. Och det har vi sagt generellt att vi vill att man skall göra. Men hur mycket följer inte jag upp, om jag skall vara ärlig.

Av samtalen med skolledningen framgick alltså att det under den första terminen återstod en del att göra innan skolan och personalen hade utvecklat en gemensam syn på vad de skulle göra och hur de skulle arbeta för att bedriva en tvåspråkig undervisning där alla strävade åt samma håll.

Osäkerhet

Hos skolledningen framträdde en mer eller mindre uttalad oro och osäkerhet kring den tvåspråkiga undervisningen och de nya arbets-sätt som skulle utvecklas. I samtalen framträdde dels en egen oro för om arbetet bedrevs på rätt sätt, dels en kanalisering av farhågor och synpunkter som framförts av lärarna. En av skolledarna uttryckte också sin oro i relation till föräldrarna, på följande sätt:

Att de får arabiskan det är ju det vi tror, och måste tro på, att det ger förutsättningar för att i en framtid fixa det andra. Det är en oro jag har. Tänk om det inte blir så. Tänk om det inte är rätt. Där känner jag att föräldrarna litar jättemycket på oss. Då blir det ju ännu större ansvar egentligen. De förlitar sig på oss.

Enligt skolledningen fanns det en oro hos en del av lärarna för att arbetet med arabiska tog tid från arbetet med svenska och att eleverna inte skulle utveckla sin svenska tillräckligt.

Så om detta är det optimala sättet, det vet vi ju egentligen inte. Man kan väl säga att det som framför allt kommit upp år 1 är ju att när 5 timmar är arabiska, så tappar vi 5 timmar där det också kunde varit svenska.

Eftersom elevgrupperna var blandade gjorde lärarna jämförelser mellan de arabisktalande barnens utveckling i svenska och övriga barn med annat modersmål. Att barnen som fick tvåspråkig undervisning utvecklade sin arabiska ifrågasattes inte men när inte svenskan utvecklades lika snabbt väckte det oro.

De växer i arabiskan och det andra ser ju de övriga pedagogerna hur utvecklingen går där. Det står ju inte still, då hade man kanske varit ännu mera rädd. Man kan uppleva att det inte går lika snabbt som det bosniska barnet om man nu skall jämföra barn med annat modersmål i svenskans utveckling.

Det hade funnits diskussioner om barnen skulle lära sig läsa och skriva på arabiska först, men det hade skolledningen beslutat att inte göra och även där fanns en osäkerhet om det var rätt beslut.

Det var ju också en diskussion, skall det vara arabiska vi skall skriva och läsa. Nej, det skall vi inte. Och det var nog vi som sade att det skall vi inte. Om det var rätt eller fel, vet jag inte heller.

Skolledningen hänvisade också till skolans uppdrag och framhöll att den tvåspråkiga undervisningen var ett redskap genom vilket läroplanens mål skulle kunna uppnås.

Målen för läroplanen gäller. Sedan är vi inne i en process där vi med hjälp av modersmålet skall skapa förutsättningarna för dem att uppnå de mål som läroplanen säger.

4.1.4 Sammanfattande kommentar

Av de inledande intervjuerna med ledningsgruppen framgick att införandet av tvåspråkig undervisning var ett uppdrag som initierats av stadsdelen och som ålagts skolan eftersom det var den skola i stadsdelen som hade högst andel arabisktalande elever.

Under det dryga halvåret mellan det att skolan fått uppdraget och undervisningen skulle påbörjas, arbetade ledningsgruppen med att rekrytera tvåspråkig personal och planera hur den tvåspråkiga undervisningen skulle kunna bedrivas inom ramen för skolans befintliga resurser och verksamhet. Efter att ha satt sig in i området fattade skolledningen beslutet att arbeta med tvåspråkig undervisning två förmiddagar i veckan i temaundervisningen. Den konkreta planeringen och genomförandet av den tvåspråkiga undervisningen föll på arbetslagen och framför allt på de tvåspråkiga pedagogerna som ansvarade för de arabisktalande eleverna. Initialt saknades tydliga mål såväl för uppdraget i stort som för den planerade undervisningen. Avsikten var emellertid att dessa skulle utvecklas efterhand. Det framfördes i skolledargruppen uttryck för osäkerhet om hur tvåspråkig undervisning skulle bedrivas för att bäst gynna alla elever.

I samtalen framhöll skolledningen att skolan skulle ha behövt mer tid såväl för det inledande förankringsarbetet som för planeringen

av den tvåspråkiga undervisningen. Åtminstone under uppbyggnads-skedet upplevde ledningen behov av extra resurser för planeringsarbetet, något som inte avsatts. Som det nu var ställde det stora krav på personalen att utveckla en ny verksamhet samtidigt som det ordinarie arbetet skulle bedrivas. Under rådande betingelser med, enligt skolledningen, otillräcklig förankring, otydliga mål samt bristande tid och resurser var det kanske inte förvånande att samarbetet i arbetslagen inte hade fungerat optimalt under projektets inledande fas.

4.2 Intervjuer med pedagogerna

I det följande redovisas pedagogernas synpunkter och förväntningar när arbetet med den tvåspråkiga undervisningen skulle påbörjas.

4.2.1 Pedagogernas bakgrund

När pedagogerna ombads beskriva sig själva och sin bakgrund framgick att både bakgrund, utbildning och tidigare erfarenheter av att arbeta med elever med annat förstaspråk än svenska varierade inom arbetslagen. En del av pedagogerna hade lång arbetslivserfarenhet medan flertalet var relativt nyutbildade. Samtliga hade i olika omfattning erfarenheter av att arbeta med barn med annan bakgrund än svensk. Ingen av de involverade pedagogerna hade emellertid någon tidigare erfarenhet av arbete med tvåspråkig undervisning. Tre pedagoger hade arabiska som förstaspråk vilket även innebar att de hade erfarenhet av flerspråkighet i sitt dagliga liv. De arabisktalande pedagogerna hade förutom sina svenska utbildningar också skiftande utbildningar från andra länder. Vid projektets start var fem av pedagogerna nyanställda på skolan vilket innebar att huvuddelen av de pedagoger som skulle arbeta med tvåspråkig undervisning, var nya och okända för varandra.

Pedagogerna som ingick i projektet beskrev att de av olika anledningar hade sökt sig till skolan. Som anledning uppgavs bland annat att de

hört mycket positivt om skolan, man ansåg att det var en ny skola där inget ”gammalt satt i väggarna”, vilket de tyckte var positivt. Ytterligare en anledning var att skolan arbetade enligt en pedagogisk modell man var intresserad av, medan någon uppgav att hon hamnat på skolan mera av en slump. De båda tvåspråkiga pedagogerna i förskoleklassen och årskurs 1 hade blivit uppmanade av skolledningen att söka sina tjänster på skolan.

4.2.2 Information

Den information pedagogerna beskrev att de erhållit innan och i början av höstterminen då den tvåspråkiga undervisningen skulle starta, varierade. Några av pedagogerna uppgav att de hade fått information om projektet då de anställdes medan andra hade hört talas om det först när forskargruppen informerade om studien vid en arbetsplatsträff i augusti. För ganska många av pedagogerna var projektet något som de inte kände till eller diskuterat i arbetslagen.

Jag hörde om det alldeles för sent, förstod att det skulle vara ett projekt efter två veckor på skolan.

När det gällde informationen till föräldrarna beskrev pedagogerna att föräldrarna fått information om att skolan tänkte anställa tvåspråkig personal under slutet av vårterminen. Några av pedagogerna hade upplevt att en del av de föräldrar vars barn skulle bli involverade i projektet reagerat negativt. Personalen tolkade föräldrarnas oro som ett uttryck för att de troligen inte förstått upplägget och syftet med projektet. Det hade inte funnits tillgång till tolk vid detta första föräldramöte. En missuppfattning gällde hur stor del av innehållet i den dagliga undervisningen som skulle ske på arabiska.

Sen när vi pratade med dom, så förstod dom ju att det inte var så att dom inte någon gång skulle prata svenska, utan det var för att stödja deras eget språk.

Alla föräldrar var inte närvarande vid detta första möte och fick därför ingen förhandsinformation kring projektet. Enligt pedagogerna uppstod en viss förvirring då föräldrarna längre fram förstod att det

tvåspråkiga projektet skulle genomföras. Vid det informationsmöte för föräldrarna som hölls i september, då skolledningen presenterade projektet närmare, uppfattade personalen det som att flertalet föräldrar var positivt inställda. En del av föräldrarna hade efter hand, vid spontana samtal med personalen, fått mer information om projektet. Här fick de arabisktalande pedagogerna en framträdande roll som ”ambassadörer” för projektet. Det var ofta till dem som berörda föräldrar vände sig, då de hade frågor och funderingar kring projektet. Även föräldrar till barn ur andra språkgrupper hade till pedagogerna uttalat ett intresse för tvåspråkig undervisning och önskade en liknande uppläggnings för sina barn.

De bosniska föräldrarna tyckte det var orättvist för att de ville ha det till sina, för de tyckte det lät bra liksom.

4.2.3 Förväntningar och farhågor

Från personalens håll såg förväntningarna på vad projektet skulle innebära olika ut. En del av pedagogerna hade tyckt att det skulle bli spännande att påbörja arbetet med projektet medan andra förhöll sig mera tveksamma och uttryckte en oro över hur det skulle utformas. De ansåg sig inte ha fått tillräcklig information kring vilka mål som fanns för projektet. De flesta kände att de inte hade haft något val när det gällde deras medverkan i projektet. En del var mycket positiva och flera pedagoger framhöll att det var spännande och roligt att få arbeta med att stödja barnen i deras förstaspråksutveckling.

Är nyfiken på hur det ska gå, spännande och roligt. Tror detta kommer att påverka barnen och deras språk, kommer absolut att göra skillnad för framgångar senare. Det kommer inte att bli sämre, de kommer att få ett rikare språk, bli tryggare.

Andra åter uttryckte osäkerhet kring ansvar, planering och mål för projektet och här kunde kritiken stundom vara påtaglig.

När man liksom fick det här intrycket att de som har hand om det och ansvarar för detta inte har någon klar bild om vad de vill med

det här projektet och vilket mål de ska nå. Och hur mycket har de satsat på resurser och på allt för att kunna nå målen. Det är något som inte är klart, det stämmer liksom inte. Det är som att man bara hämtat något, alltså bara kastat eller lagt det där. Och sen får vi själva sköta det här jobbet utan någon planering utan någon handläggare, utan någon som följer.

Att pedagogerna inte hade haft tillräcklig tid att diskutera uppläggningsen med ledning eller kollegor och av den anledningen inte fått en klar bild av arbetet kändes problematiskt för en del. I ett arbetslag hade man inte haft möjlighet att diskutera projektet eftersom alla utom en i personalgruppen, varit nyanställda.

Man har inte kunnat prata om det tillsammans därför att den enda som har jobbat det är ju jag, dom andra har kommit sen.

Tvåspråkig undervisning har vi inte pratat om, vi skulle behöva träffas mycket mer tillsammans.

De båda tvåspråkiga pedagogerna var nyanställda vid höstterminens start vilket innebar att de inte haft möjligheter att medverka i arbetslagens tidigare planeringsdiskussioner. Någon tid för diskussioner kring projektet fanns inte avsatt i deras scheman.

Vi träffas aldrig. Vi springer på varandra och säger hej, men vi träffas aldrig.

Trots kritiken visade pedagogerna sig vara ganska eniga om vilka syften och mål det fanns med projektet. De var överens om att projektet hade till syfte att stärka elevernas förstaspråk och ge en positiv effekt när det gällde deras andraspråksutveckling, vilket i sin tur skulle gynna elevernas skolframgång.

Man ska förbättra tvåspråkiga barns möjligheter att ta åt sig den svenska undervisningen genom att bli bra på sitt modersmål.

Samtidigt uttryckte någon pedagog oro över att undervisningen på arabiska eventuellt skulle innebära att ämnet svenska skulle få för lite tid.

Ett fåtal av pedagogerna hyste också oro över att föräldrar från andra språkgrupper än den arabiska skulle kunna reagera negativt på att man lyfte fram en språkgrupp och på så sätt uteslöt andra språkgrupper som fanns representerade på skolan. En önskan om involvering av även de andra språkgrupperna i projektet uttalades.

Det är fel att börja endast med de arabisktalande barnen, alla barnen ska jobba på samma sätt på deras språk /.../ och sedan svenska resten av dagen.

Bland personalen fanns således blandade känslor inför den tvåspråkiga undervisningen och samtidigt som de uttryckte en önskan om involvering av andra språkgrupper på skolan, uttryckte de oro över den egna arbetssituationen. Frågor som vilken personal som skulle anställas om skolan valde att satsa på tvåspråkig undervisning, väcktes.

Vad händer med mig när alla /.../ Det kommer in så många andra grupper liksom, modersmåls lärare och vi kan ju inte vara hur många som helst på skolan och ska jag då lämna min plats.

4.2.4 Ledning, styrning och stöd

Stödet från skolledningen uppfattades olika av pedagogerna, vilka sannolikt hade olika behov av stöd. Några uttryckte att de skötte mycket av verksamheten själva och att orsaken till detta var att ledningen litade på dem. De hade inte känt att de haft behov av stöd från ledningen men var säkra på att få det om behovet uppstod.

Vi sköter vår verksamhet själva, ledningen litar på oss ... känner att om man behöver, får man stöd

En del pedagoger uttryckte att de tyckte att ledningen lyssnade på personalen och att stöd från ledningshåll fanns. De uppfattade ledningen som mycket engagerad. Andra kände att de hade saknat stöd från ledningen.

Ledningen har inte tänkt på hur projektet skulle organiseras. Det behövs mer stöd från ledningen.

Ett behov av hjälp med planering och en önskan om uppföljning av projektet från ledningens håll fanns. Det uttrycktes oro över att det inte fanns tydliga mål eller vem som var ansvarig för projektet. Pedagogerna saknade diskussioner kring vilka arbetsätt som skulle råda på skolan, något som också framgår av deras dagböcker.

Var är projektledaren som ansvarar för projektet? Har träffat honom en gång.

En anledning till att klara direktiv inte fanns trodde någon var att ledningen inte hade riktigt klart för sig hur projektet skulle drivas.

Det måste dom väl själv ha en diskussion om.

4.2.5 Eleverna och deras föräldrar

Synen på elever och föräldrar i den arabisktalande gruppen varierade. De arabisktalande eleverna upplevdes av en del av pedagogerna som mer resurskrävande än elever ur andra språkgrupper.

Barnen i min grupp har börjat märka att det är väldigt annorlunda när de arabiska barnen inte är där. Det är lugnare, man behöver bara ha en tillsägelse sen är det tyst. Det är en högre nivå på dem, för det är lite så i klassen, de som är svaga språkligt är de arabisktalande. Det är inte våra svensktalande eller tvåspråkstalande, det är de arabisktalande.

Även kontakterna med de arabisktalande föräldrarna kunde upplevas som problematiska på olika sätt, medan kontakter med andra språkgrupper upplevdes som mera positiva.

De bosniska, de har väldigt drivande föräldrar, alltså som vill. De är på föräldramöten, de är jätteengagerade och de är här och alltså det finns ett engagemang. Det känner jag att jag saknar i den arabiska gruppen.

Vilka är det som inte kommer på föräldramöte /.../ När vi hade föräldramöte i måndags var där fyra som inte kom, det var arabisktalande föräldrar.

Det uttrycktes behov av att arbeta mer med just den arabisktalande föräldragruppen kring olika områden.

Jag känner många gånger att man skulle behöva jobba mycket mer med den gruppen, med föräldrarna. För jag känner att man ibland lägger över lite för mycket till oss i skolan /.../ Jag känner de barn som kommer till skolan utan frukost och inte har borstat tänderna och inte kommer i tid. Det är de arabisktalande barnen. Vad det beror på vet inte jag, det kan jag inte svara på, men det är fakta liksom.

I möten mellan pedagog-elev eller pedagog-förälder uppstår ibland missförstånd eller konflikter. Dessa kan delvis bero på att personerna har olika erfarenheter och referensramar. Det är vanligt förekommande i sådana situationer att en del av det som anses vara annorlunda eller problematiskt tillskrivs kulturen eller gruppen. När missförstånd å andra sidan uppstår mellan personer inom samma kultur, söker man oftast orsakerna hos individen eller i aktuella omständigheter (Hedencrona & Kós-Dienes, 2003). I kommunikationen mellan individer som har olika erfarenheter och bakgrund behövs mer än språkkunskaper för att förstå det som sägs. Insikt i de värderingar, kunskaper, tankar och känslor som är underförstådda är också nödvändigt för att nå en ömsesidig förståelse.

4.2.6 Sammanfattande kommentar

Intervjuerna, som även om de genomfördes individuellt med varje pedagog visar på flera gemensamma teman. Särskilt framträdande är pedagogernas oro och osäkerhet inför vad genomförandet av den tvåspråkiga undervisningen i realiteten skulle komma att innebära. Avsaknaden av gemensamma diskussioner kring, samt konkreta mål för, den tvåspråkiga undervisningen har lyfts fram av pedagogerna, som problematisk.

Pedagogernas bakgrund, utbildning och tidigare erfarenheter av arbete med elever med annat förstaspråk än svenska varierade och ingen av dem hade tidigare erfarenhet av arbete med tvåspråkig undervisning.

Det framgår i intervjuerna att pedagogerna känner oro och osäkerhet inför genomförandet av den tvåspråkiga undervisningen. Den information som pedagogerna beskrev att både de själva och föräldrarna erhållit, hade upplevts som otillräcklig. Flera pedagoger hade av olika skäl inte fått information om den tvåspråkiga undervisningen förrän i början av höstterminen. En del föräldrar hade uppfattat innebörden av tvåspråkig undervisning som liktydig med att all undervisning för deras barn, skulle ske på arabiska.

De flesta pedagogerna var nyanställda på skolan och hade tidigare inte arbetat tillsammans vilket innebar att de ej haft möjlighet att diskutera mål, form och innehåll för den tvåspråkiga undervisningen. Detta gällde i synnerhet de båda tvåspråkiga pedagogerna vilka skulle ansvara för den tvåspråkiga undervisningen. Gemensamma pedagogiska diskussioner efterlystes av samtliga pedagoger.

Det framgick av intervjuerna att införandet av tvåspråkig undervisning ej upplevdes som förankrat av pedagogerna vilket bl.a. medförde att deras förväntningar skilde sig åt. Att pedagogerna hade olika synsätt på eleverna och deras föräldrar, framgick även. Den arabisktalande gruppen elever och deras föräldrar upplevdes av några pedagoger som mer resurskrävande än andra elevgrupper. Som förklaring till detta fördes ofta kulturella skillnader fram och fokus riktades mot elevers och föräldrars svårigheter och problem. Pedagogerna hade saknat skolledningens såväl stöd som ledning när det gällde mål, innehåll, genomförande och uppföljning av den tvåspråkiga undervisningen.

Ett sammanfattande intryck är dock att de flesta pedagoger gav uttryck för att idén med tvåspråkig undervisning var positiv.

4.3 Dagböcker från pedagogerna

Ett urval av dagböckerna var nödvändigt att göra på grund av materialets omfattning. Dels har endast de dagböcker där skribenterna

skickat in sin dagbok varje månad ingått i analysen och dels har två månaders dagböcker under höstterminen och två månaders dagböcker under vårterminen utvalts för analys. När vi hämtar citat från någon av dessa dagböcker har det aldrig angetts vem av pedagogerna som har skrivit så – inte heller ett tillskapat namn har använts. Vi anser därmed att Vetenskapsrådets forskningsetiska råd följts såtillvida att det inte ska vara möjligt att urskilja vem av informanterna som ansett det ena eller det andra. Av samma skäl har beteckningarna X eller Y använts när t.ex. någon av pedagogerna talar om någon eller några av sina kollegor. Det innebär också att det ytterst sällan är samma person som döljer sig bakom resp. X eller Y, utan detta kan variera från citat till citat, beroende på ur vems dagbok citatet är hämtat.

De dagböcker som analyserats har givits både en kvantitativ och en kvalitativ analys. Dessutom har urvalet gjorts så att samma pedagoger ska kunna följas vid samtliga mättillfällen, varför en longitudinell ansats kan sägas ha använts.

Pedagogerna i arbetslagen för förskoleklass och årskurs 1 var på många sätt nya för varandra, vilket framgick tidigare, och de hade dessutom i många fall inte tidigare undervisat i den aktuella åldersgruppen. De fick, ibland på grund av skolans nya organisation, ibland på grund av kollegors frånvaro, utföra arbetsuppgifter för vilka de inte var utbildade.

Att börja på en ny arbetsplats, få nya kollegor, nya miljöer, nya barn och föräldrar är krävande – ett nytt minisamhälle möter dessa pedagoger när de börjar sin tjänstgöring. Att också skriva dagbok under den allra första tiden, eller när många andra aktiviteter var inbokade på skolan, ansåg vi vara alltför tungt för pedagogerna, varför först september-, oktober- och novemberdagböcker insamlades under hösten och under våren samlades dagböckerna från februari, mars och april in. I syfte att underlätta pedagogernas ”nya” situation, gavs de några förslag på lämpliga teman att ta upp i dagböckerna, och fler tema utvecklades så småningom av pedagogerna själva, under resans gång.

4.3.1 Tema och deras definitioner

Dagboksskrivandet inleddes med tre huvudteman: 1) Planering; 2) Genomförande och 3) Utvärdering. Med Planering avsåg vi att pedagogerna skulle berätta om hur de planerade vissa ”undervisningsområden” (däri ingår också förskoleklassernas aktiviteter som t.ex. samlingen), hur planeringstiden nyttjades, dess tillräcklighet. Dessutom ville vi under detta tema också få veta pedagogernas syfte med planeringen och vilka elevgrupperingarna var vid olika tillfällen. Under rubriken Genomförande ville vi att pedagogerna skulle berätta hur de planerade ”undervisningsområdena” kom att utföras i praktiken. Kunde pedagogerna följa sin planering? Varför/varför inte? Vad hände egentligen? Hur motiverade/förklarade pedagogerna att de handlat på det sätt de gjort? När det gällde Utvärdering framhöll vi att den kunde vara av två slag: dels utvärdering av och egna funderingar kring den egna undervisningen, dels utvärdering av eleverna/enskild elev.

Dessa tre teman utvidgades successivt med ytterligare fem teman: 4) Personliga situationen – problem/egna reaktioner/egna lärdomar; 5) Relationen lärare/arbetslaget – skolledningen; 6) Relationen till elevernas föräldrar; 7) Relationen lärare-elev samt avslutningsvis 8) Lokalerna.

Tema 5 - 7 kan föras samman under begreppet relationer, men vann på en uppdelning som gav ökad klarhet om på vilken nivå eventuella relationsproblem befann sig.

4.3.2 Kvantitativ analys

Initialt genomfördes en kvantitativt orienterad innehållsanalys (Krippendorff, 1980; Neuendorff, 2002). Detta innebar att samtliga dagböcker genomlästes noggrant i syfte att urskilja vilka tema pedagogerna tog upp i sina berättelser. Därefter beräknades hur ofta respektive tema behandlades i varje månadsdagbok, av varje pedagog. En frekvensberäkning visar då hur pedagogernas intressen och fokus varierat under läsåret. Under början av höstterminen var mycket av

pedagogernas fokus inriktat på vad som planerades, men än mer på vad som genomfördes. Berättelserna om vad som gjordes vid olika tillfällen är många, medan det inte så ofta framgick varför pedagogerna gjorde som de gjorde.

Idag kom den nya flickan. Jag hade förberett olika rimlekar med kort. Jag förklarade vad rim var för någonting. Hon fattade snabbt.

Kanske ska detta egentligen inte läggas pedagogerna till last utan snarare visar det på den stora brist på planeringstid, särskild gemensam planeringstid, som dessa pedagoger upplevde. Behovet av gemensam planering för samarbete blir särskilt tydligt när olika yrkesgrupper samarbetar, dels har inte alla samma arbetstider, och dels har de ofta olika synsätt på barn och barns lärande.

Det är svårt att få alla elever att komma till tals i helklass. Helklass hade vi för att jag och X inte har haft tillräckligt med planeringstid tillsammans. Om vi hade fått möjlighet att planera hade vi tillsammans kunnat komma fram till hur vi skulle lägga upp genomgången. Det är svårt när man har en ny kollega och inte vet var dennes kompetens ligger. Jag känner mig osäker på vad man kan lägga över på en kollega som har annan utbildning än man själv.

Planeringen på eftermiddagen spårade ur igen. Jag och den andra arabiska pedagogen har inte haft tid att tillsammans planera vårt tema. Det känns mycket underligt då hela tvåspråkiga projektet för arabisktalande elever bygger på de här två temadagarna. Ändå kan varken jag eller X sitta och planera. Vi får jaga varandra under rasterna eller ringa hemifrån.

Att planera sin undervisning tar viss tid även när innehållet är välbekant. I och med nya elev- och föräldragrupper krävs längre planeringstid och i föreliggande projekt var antalet obekanta faktorer ännu fler, varför pedagogerna upplevde att planeringstiden borde ha varit betydligt mer omfattande. I dagböckerna framkommer tydligt att vid upprepade tillfällen var planeringstiden alldeles för kort. Det innebär att pedagogerna sällan var förberedda på de händelser som inträffade.

Det poängterades ofta i dagböckerna att nedskrivna mål för verksamheten saknades, vilket kom att påverka pedagogernas arbete. Särskilt framträdande var detta när det gällde temaundervisningen.

Fortfarande (vt) vet inte jag vad målen är. Är det att barnen ska lära sig och utveckla sitt språk? Kommer barnen att undervisas på sitt eget språk eller både hemspråk och svenska? När jag frågar får jag inget svar därför att ingen vet.

...det känns som om tiden går till så mycket annat i stället för att jag kan planera för "mina" barn och "mina" lektioner. Värdefull planeringstid går åt till att diskutera rastvakt, schema, lunchschema och mycket annat. Tiden räcker inte till för att till exempel planera teman eller för att konkretisera temats olika mål eller göra dem synliga för barnen.

Detta är särskilt alarmerande därför att det var just vid temaundervisningen som det arabiska språket skulle komma till användning och utvecklas. Dessutom framkommer genom dagböckerna att planeringen av temaundervisningen ofta genomfördes för de arabisktalande eleverna och för de övriga elevgrupperna var för sig.

Jag och X har tillsammans planerat upp samtliga torsdagar resten av terminen och fått lite koll på vad vi ska jobba med under temat.

Vi, personalen, är den viktigaste delen i alla projekt, men ingen har diskuterat med oss på vilket sätt vi kommer att jobba.

Observeras bör att båda dessa uttalanden härrör från helt svenskspråkiga pedagoger.

Med otillräckligt planerad undervisning blir det lätt så att många episoder uppkommer så oförberett och plötsligt att lärarna knappast hinner tänka utan snarare handlar reflexmässigt. Pedagogerna saknade tid att planera och reflektera över varför de gjorde som de gjorde vilket riskerade leda till kortsiktiga lösningar i undervisningssituationen. Många av pedagogerna uttryckte att de kände sig besvikna. Likartade

tendenser har uppdagats vid undervisning i svenska som andraspråk för vuxna (Drakenberg, 2004; SOU 2003:77).

Redan under projektets första månader påbörjar pedagogerna en utveckling åt nya intresseområden i sina dagböcker. Pedagogerna har ju med sig erfarenheter och visioner om hur de vill arbeta. De vet också att varje läroanställning innebär att bygga på och vidareutveckla sin egen yrkesidentitet utifrån den person man är, den utbildning och de erfarenheter man har och de människor man möter. Läraryrket är ett komplext yrke där många faktorer ska samspela. När det förväntade samspelet inte upplevs fungera riktar ganska många av pedagogerna mer och mer av sitt intresse åt andra håll och relationer kommer alltmer i fokus för pedagogernas intresse. Efterhand visar det sig att allt fler flyttar fokus i dagböckerna till relationer som lärararbetslagsrelationer, lärar-elevrelationer, och lärar-föräldrelationer. Således, relationsbesläktade reflektioner blir alltmer vanligt förekommande i dagböckerna. Mängden relationer som uppstår på en skola gör läraryrket och klassrumssituationen särskilt komplicerad eftersom det finns så många intressenter vilka har eller anser sig ha stor kunskap om dessa områden vilka egentligen är en del av lärarnas profession - intressenter med klara uppfattningar om hur skolans verksamhet ska bedrivas vilket leder till att läraren känner sig ha en ”utsatt” position.

Att fokus för pedagogernas intresse inte är helt relaterat till deras eller elevernas ålder utan snarare följer av pedagogernas utökade erfarenheter, är ett välkänt fenomen. Många undersökningar (se t.ex. Brookhart & Freeman, 1992; Holly & McLoughlin, 1989) visar att lärares intressen i början av deras anställningstid kretsar kring själva undervisningen dvs. att hålla ordning i klassen, att leda klassens arbete samt att berätta och förmedla kunskaper och färdigheter, för att senare handla om relationer t.ex. lärarroller, läransvar, värderingar samt attityder. Sedan länge har vi alltså vetat att lärares uppfattning om undervisnings- och lärandeprocesser liksom att lärarnas attityder till och värderingar av de studerande har en mycket stark inverkan på vad som görs

och hur det görs i klassrummet (jfr t.ex. Holly & McLoughlin, 1989). Även tidsaspekten är central i lärares arbete, inte minst när det gäller utvecklingsarbete, vilket understryks av Hargreaves (1998).

Tiden är frihetens fiende. I alla fall känns det så för lärare. Tiden hindrar dem att genomföra det som de vill. Den hindrar dem från att förverkliga sina önskemål. Tiden försvårar införandet av innovationer och genomförandet av förändringar. Tiden är en central dimension i lärarnas arbete (a.a. s. 107)

4.3.3 Kvalitativ analys

Från pedagogernas dagböcker från det första projektåret kan vi utläsa två huvudtema:

- arbets- och undervisningsproblematik
- relationsproblematik

Arbets- och undervisningssituationen

Arbetsituationen i de i projektet ingående klasserna, två i förskoleklass och två i årskurs 1, var besvärlig på flera sätt. Dels utgjorde lokalerna ett problem. Skolan var i ett ombyggnadsskede och skulle snart flytta till nya lokaler. Det innebar att lokalfrågan löstes provisoriskt och särskilt besvärligt syns pedagogerna ha haft det under tema-undervisningen, där undervisningsgrupperna med kort varsel fick utnyttja tillfälliga lösningar som inte var undervisningsvänliga - snarare tvärtom. Detta påtalades i september, men en månad senare har inget förändrats. En av pedagogerna skriver:

Jag tycker det är jobbigt att ha mina temalektioner i matsalen. Det springer folk ut och in från kontoret och till och från skolsköterskan. Dessutom arbetar två personer i köket och ska duka fram dagens lunch som står där för oss. Det är inte en bra arbetsmiljö för eleverna eller för oss vuxna. Flera gånger känner jag hur jag tappar motivationen och blir sur och arg. Då kan jag inte vara den goda pedagog jag vill vara. Det är svårt för eleverna att inte tappa fokus när telefonen ringer och dörrar öppnas och folk pratar.

Vet inte om jag tycker det är ett pris som är värt att betala för att arbeta med tema på detta sätt. Jag funderar mycket på andra lösningar. Har mina tankar och ska väl lyfta dem i arbetslaget och till ledningen, men det kan vara känsligt. Ibland känns det som om man har bestämt sig för att detta ska genomföras till varje pris. Nu när alla i hela Sverige vet vad vi gör och hur fantastiskt det är!?!

Ytterligare ett arbets- och undervisningsproblem som lyfts fram i dagböckerna är läromedelsfrågan. En del pedagoger framhåller att de ser läroboken som ”en trygghet”, särskilt för osäkra eller oliktankande föräldrar. Med läroboken som stöd kan pedagogen visa på att ”rätt” undervisning ges i klassen. Tillgång på lärobok ger också trygghet för eleverna och ger både föräldrar och elever en möjlighet att också arbeta hemma. Emellertid, många pedagoger föredrog att arbeta utan lärobok. De skäl de angav var oftast att de ville undvika tävlingsmoment och konkurrens eller så var de oroliga för att vissa elever skulle kunna känna sig utpekade som långsamma.

En mycket speciell problematik har undervisningen på arabiska när det gäller läroboksfrågan. Från dagböckerna förefaller det mesta av undervisningen ha varit tämligen kortsiktigt planerad vilket kan ses som en konsekvens av bristande målformulering. Läroböcker verkar inte ha kommit till användning över huvud taget. Pedagogerna fokuserade språkinläringen på ord och begrepp, väsentliga för svenska förhållanden och för svensk skola. Samtidigt ska vi vara medvetna om att undervisningen därigenom kan behandla vad ett ord/begrepp heter på flera av arabiska språkets dialekter. Ett flertal dialekter förekom bland eleverna och dessa dialekter är inte representerade i det arabiska skriftspråket (Salameh, 2003).

Som tidigare nämnts förändras pedagogernas intresse under det första projektårets gång och under vårterminen är flertalet dagböcker alltmer dominerade av pedagogernas fokusering på olika slag av relationsproblem. Skolans olika aktörer är ju mer eller mindre ömsesidigt beroende av varandra och genom att läsa alla dagböckerna flera

gångar, men nu med fokus på relationsavsnitten, kunde följande olika deltema urskiljas:

- relationer till eleverna
- relationer till föräldrarna
- relationer till kollegorna
- relationer till skolledningen

Relationen pedagoger – elever.

Ett första tema för pedagogernas reflektioner är naturligtvis deras elever. Pedagogen vill ha en god relation till sina elever och vill inte behöva ”leka polis”. Pedagogyrket innebär utsatthet – kanske särskilt för de nyutbildade och de som är utbildade i ett värderings- och normsystem som inte är svenskt. Så t.ex. förväntar sig vissa förskollärare eller fritidspedagoger att när de läser en saga kan barnen aktivt delta i sagans utveckling. Det blir livligt och högljutt, många barn pratar i munnen på varandra. Andra pedagoger förväntar sig att barnen ska vara stilla och tysta när den vuxne talar.

Fortfarande kan inte barnen vara tysta när jag eller andra pratar. Det är särskilt fyra pojkar som inte lyssnar på mig och inte kan sitta stilla eller koncentrera sig. Dessutom har jag två flickor som inte vågar tala inför gruppen.

Problemet kvarstår alltså sex månader senare då en annan pedagog skriver:

Speciellt svårt för mig har varit när större delen av samlingen har gått åt till att få ordning och någorlunda tyst. I sådana stunder har jag sett mig tvungen att på arabiska säga ifrån skarpt och förklarat att jag tycker det är jobbigt om de arabisktalande barnen skulle få stämpeln som de mest störiga barnen i skolan för att de inte lyssnar. Detta har ofta fått dem att komma tillbaka till det lugnare spåret.

Olika pedagoger har olika disciplinkrav. Elever som inte kan vara tysta eller sitta stilla uppfattas som störande och omotiverade. Andra har en helt annan syn på undervisningen. Någon skriver t.ex.:

De (barnen) var duktiga och engagerade under hela passet ... det kändes bra att se att barnen hade haft roligt under hela förmiddagspasset. Jag tror att barnens engagemang till stor del berodde på att vi gjorde olika saker i lagom långa pass och i lagom stora grupper.

Att få barnen engagerade är, enligt många, lärarens primära uppgift. Men hur detta ska göras är expertisen tämligen oenig om. Att då lyssna på sina närmaste kollegor och på sig själv blir alltmer nödvändigt. Lärarna måste stärka sig själva som grupp och många arbetslag väljer i den situationen att lägga orsakerna till problemen med barnens engagemang, liksom till en rad andra problem, utanför det egna ansvarsområdet, t.ex. till föräldrarna, till hemmet eller till tidigare skolerfarenheter. Enligt dagböckerna är det emellertid inte vanligt i denna skola att problem av dessa slag lyfts upp till diskussion i arbetslagen, där problemen skulle kunna analyseras och pedagogerna ges ett flertal perspektiv på det skedda.

Relationen pedagoger – föräldrar

Det generella intrycket är att lärare möter många positiva och samarbetsvilliga föräldrar, där föräldrar och lärare har samma mål för eleverna. Dock motsägs denna bild oftast av media, där tyvärr osämja mellan lärare och föräldrar lyfts fram allt som oftast. Som en del i lärarprofessionen ligger att kunna samarbeta med föräldrarna på ett bra sätt. Men det är inte alltid så lätt. När klasserna i förskoleklass resp. årskurs 1 skulle ha sina respektive föräldramöten kom det fram att många föräldrar inte fått, eller inte förstått att de fått, information om det speciella innehåll och den organisation som dessa elever skulle mötas av. En del föräldrar blev upprörda och några föräldrar valde att flytta sina barn till andra skolor. Dessa föräldramöten blev därför en något obehaglig upplevelse för många av de inblandade pedagogerna, vilka inte alls var medvetna om informationsbristerna. Vid dessa föräldramöten, liksom vid andra tillfällen, var det alldeles utmärkt att skolan hade tvåspråkig personal. Emellertid, fler språkkunniga pedagoger hade varit önskvärt särskilt med tanke på att så många

av skolans elever – förutom de arabisktalande – inte hade svenska som modersmål. Som det nu var kunde åtminstone de arabisktalande föräldrarna få hjälp att förstå vad det handlade om.

Kontakten med barnens föräldrar är mycket viktig och föräldrar anser i allmänhet det viktigt att ha en bra kontakt med skolan och barnets lärare. Inskrivningen till förskolegrupp är oftast första gången föräldrar och respektive barns lärare möts. Många är lite spända men också nyfikna på varandra, på skolan och på undervisningen.

Tyvärr visade det sig, som nämnts, att de arabisktalande barnens föräldrar inte har fått eller förstått informationen om skolan och dess nya organisation. En av pedagogerna framhåller:

Nästan ingen har någon information om gruppen 'arabisk klass'. Många vet inte heller varför modersmålsundervisning är viktigt. Det är också mycket frågor om varför två barn flyttat från gruppen liksom kring 'vad är en förskoleklass?' eller 'Varför kan inte barnen börja i skolans årskurs 1?'

Därför, när det kallas till föräldramöte, kommer flertalet föräldrar – åtminstone i de lägre klasserna. Det är mycket information som ska ges till föräldrar och alldeles särskilt då när man börjar med nya elevgrupper, nya föräldrar, nya kollegor och med en ny organisation med tvåspråkighet. Det är alltså viktigt att alla barnens föräldrar kommer till dessa möten. En av pedagogerna berättar om första föräldramötet med en av de nya föräldragrupperna:

... när allt är oklart och alla barn och föräldrar oinformerade gör det situationen svår och komplicerad. Många gånger kan jag känna att alla de föräldrar som inte är araber, att de är onöjda, förvånade, har massor av frågor och det känns inte bra. Men alla är tysta vilket gör det mer komplicerat och det påverkar barnen mest.

Många föräldrar är ganska oroliga för att komma till skolan och möta barnets lärare. Men än oroligare blir de när de 'kallas' till skolan för samtal med elevens lärare. Oftast beror det på 'krångel' av något slag

med deras barn. Hittills gjorda erfarenheter av livet kan vara minst sagt dramatiska och att efterreaktioner kommer när 'lugnet lagt sig' är inte ovanligt, varken för vuxna eller för barn. Men naturligtvis kan situationerna se mycket olika ut, och barn förstår inte alltid vad som är de egentliga orsakerna till deras reaktioner – inte alltid de vuxna heller. Detta kan vara svårt för pedagogerna att tänka sig in i.

Jag hade ett möte med en elevs pappa tillsammans med min chef. Mötet gällde att pojken kommer för sent till skolan 4 gånger i veckan och den femte gången är han sen hemma för han är så trött eftersom han får sitta uppe halva natten. Jag vet inte vad man ska säga om mötet. Pappan lyssnade och nickade och höll med. Skyller på att pojken inte lyder mamma. Mamman kommer till mig i skolan med jämna mellanrum och gråter och vill att jag ska berätta för hennes barn att han måste lyda sin mamma.

Drygt ett halvt år senare skriver samma pedagog:

Den arabisktalande pojken i klassen kommer för sent hela tiden. Ett tag förra terminen fungerade det bättre. Han kom i tid och arbetade mycket bra. Har flera gånger påpekat situationen för pappan och han lovar dyrt och heligt att det ska bli bättring. Men INGET HÄNDER! Idag var pappan mycket avvisande och sur när jag påpekade att pojken kommer att komma långt efter. Det slutade med att jag blev riktigt provocerad och sade ifrån riktigt på skarpen. Men det blev 0-resultat av det!

En annan av pedagogerna lyfter fram följande episod som exempel på situationer där föräldrar kallats till skolan på grund av barnens beteende:

I klassen har vi flera tjejer med stark vilja och ledaregenskaper. Vi har ofta märkt att de inte är snälla mot varandra. De viskar om varandra och låter inte någon annan vara med och flera gånger har de varit i slagsmål. Idag uppstod ännu en situation där två av flickorna slår varandra, drar varandra i håret osv. Samtidigt kommer en tredje tjej och visar mig ett 'hatbrev' som hon fått.

Några dagar senare kallar pedagogen samman klassen för att ha klassråd och där diskutera hur elever ska vara mot varandra. Ytterligare någon vecka senare kallar pedagogen flickornas föräldrar till skolan med anledning av tjejernas elakheter och beteende mot varandra.

Relationen pedagog - arbetslag

Den samverkan och sänja man förväntar sig att finna inom arbetslagen visar att det påtvingade samarbete, som arbetslagen ofta upplevs utgöra, inte alltid fungerar så utmärkt, men är dock - i de flesta fall - acceptabelt. I en del arbetslag flamlar konflikter upp någon gång då och då, medan i andra arbetslag är konflikter nästan dagligt förekommande. Nedan berättar två pedagoger om sitt respektive arbetslag:

Arbetslaget består av mig och X både när det gäller klassen och temat. Vi har tur som samarbetar med varandra hela tiden och slipper alltför många samarbetspartners. Dessutom arbetar vi enbart med elever från vår egen klass. Det underlättar. Vi är för det mesta väldigt överens om hur vi ska arbeta och hur man kan gå vidare, sen är det mycket upp till mig själv att styra upp lektionerna eftersom jag har planeringstid.

Tråkigt idag var att vi hade lite konflikter i arbetslaget. Vi är rätt många i vårt arbetslag som ska samsas om arbetssätt, lokaler, material osv. Dessutom ställdes fritidsverksamheten mot skolan. Vilket inte någon av oss egentligen anser att man ska göra. Alla är överens om att vi ska se till helheten och till barnets bästa. Dock månar alla i första hand om den egna verksamheten.

Samarbete ställer stora krav på pedagogernas kompetens och diplomatiska förmåga. Att synsätt på barn och deras lärande varierar mellan olika personalgrupper är inte ovanligt och konflikter mellan lärare och arbetslagets medlemmar kan vara av många olika slag.

Rektor bestämde att X skulle hjälpa mig. Men det gick inte så bra. Vi har helt olika pedagogiska sätt när det gäller att behandla barn. Det ser ut som vi är oeniga. Det har hänt flera gånger att jag säger

en sak och X säger tvärtom ... Många gånger har det hänt även med andra kollegor... och det händer framförallt framför barnen.

En annan konflikt uppstod mellan två pedagoger i samband med att deras barngrupper skulle göra ett projekt tillsammans. Den ene pedagogen berättar:

Allt har blivit helt fel. Vi har inte haft någon planering tillsammans och det s.k. upplägget för projektet står helt emot allt jag har lärt mig under min utbildning och de år jag har jobbat. Det är en KATASTROF. Barnen har inte fått vara med och bestämma nånting. Allting ändras hela tiden så att varken barnen eller jag hänger med. Alla pedagogiska fel man KAN göra görs här i detta projekt. X vägrar att lyssna! Sedan undrar hon varför barnen ser så oengagerade ut. Jag kommer aldrig någonsin, om jag kan undvika det, samarbeta med X eller Y igen. Vi har helt olika åsikter om hur det pedagogiska arbetet ska vara. Kollegornas (X och Y) arbetssätt totalstrider mot allt som jag står för i mitt arbete. X och jag har mil mellan oss.

Relationen pedagoger – skolledning

Denna relation är ”svårbalanserad” och måste hållas på en ’lagom’ nivå. Det är svårt för alla parter att agera så att alla blir nöjda. Nedan berättar pedagogerna om några olika situationer som de har upplevt under det gångna året:

Jag har många frågor kring temat. Jag har pratat med vår rektor om temat och om målen för temat, men hon kunde inte svara på mina frågor.

Samma problematik tar ovan nämnda pedagog upp vid ett flertal tillfällen i sina dagböcker och först efter novemberlovet får hon tillfälle att ventilerat problemet med sin rektor.

Ett annat problem rör skolans lokaler. Särskilt då temaundervisningen som oftast hänvisas till skolans matsal – eller bara flyttas med kort varsel.

Idag hade vi en lokalmässig ”krock” igen. Vi brukar ha våra lektioner (tema) i matsalen. Men förskoleklasserna skulle äta i vårt undervisningsrum och man hade glömt att informera oss ... så vi hade inget annat att välja på än att vara ute.

Trots goda ambitioner växte konflikter fram, bl.a. angående anställning av vikarier vid sjuk- eller annan bortovaro. Några av pedagogerna skriver:

Varför tar vi inte in vikarier när det är så ont om folk? Om vi sliter och jobbar ”dubbelt” så undrar jag om det gynnar verksamheten på sikt. Och hur gynnar det oss som personal?

Under två veckors bortovaro från klassen fick klassen ingen vikarie. Två veckor utan någon lärarutbildad i klassen, tycker jag inte om. Jag pratade med vår biträdande rektor. Han säger att det inte finns någon lärare som skulle vilja arbeta i två veckor. Jag tyckte inte att det skulle vara så svårt att hitta någon lärare för det var ju två sammanhängande veckor.

Konflikter orsakades också av att pedagogerna upplevde att skolledningen uppträdde ointresserat särskilt när det gällde temaundervisningen:

Ingen i skolledningen frågar vad jag gör under temalektionerna. Jag vet att det här är någonting som är nytt för mig och skolan och att det inte finns någon mall man kan gå efter, men det hade varit bra om man fick prata med skolledningen då och då om vad till exempel nästa steg är och hur det går med barnens språkutveckling.

Det framkom också vid flera tillfällen i dagböckerna att de arabisktalande pedagogerna blev irriterade på att mycken tid togs just från temaundervisningen, vid besök eller som nedan:

Idag ska vi inte ha tema på grund av fotografering. Nästan hela förmiddagen gick åt till fotografering. Barnen var oroliga och spända. De väntade otåligt.

Det förekom således en hel del irritationsmoment och problem, vilka pedagogerna gärna hade velat diskutera med sin skolledning, men i

stället för att diskutera problemen med involverad pedagog eller under ett arbetslagsmöte, togs de upp på en studiedag (internat). Där visade det sig att många klagade över hur jobbigt det är med den tvåspråkiga undervisningen. En del av pedagogerna framhöll att ”*det är inte lätt och det har inte gått som vi tänkte*”. Andra poängterade ”*arbetet med arabiska klassen är mycket svårt eftersom vi inte förstår vad arabiskläraren säger*”. En av de arabisktalande pedagogerna lyfter fram att:

...det är mycket svårt att arbeta på skolan. Jag har jobbat i flera år i tvåspråkig klass, men känner att detta är mycket jobbigt, är svårt och funkar inte. Barnen är mycket stressade och klarar inte två språk. Det är för mycket för dem.

Emellertid, diskussionerna under detta internat uppfattades på något olika sätt. En del av pedagogerna upplevde diskussionerna snarast som angrepp på den tvåspråkiga undervisningen och gick i försvarsställning. Andra pedagoger uppfattade studiedagen som ett tillfälle att lyfta fram saker de undrade över eller som de inte var helt nöjda med. Till exempel, klagade några över att de inte kunde hitta tid för planering eftersom viss personal jobbar deltid. Andra såg internatvistelsen snarast som en dag som ägnades åt värdegrundsdiskussion och åt stämningen rent generellt på skolan, t.ex. ”*vad är det som gör att flera av personalen tycker det är tungt att gå till jobbet och hur kan vi stötta varandra?*”

Under internatet talade vi också om detta projekt. Vi vill ha i alla fall en timme i månaden för att kunna prata med varandra om våra tankar och upplevelser om detta projekt – och till slut fick vi det! ... Men det känns så tråkigt att det hela tiden är en kamp om tiden. Det borde prioriteras att man genomför något nytt och då borde det vara självklart att det måste få kosta lite!

Jag tycker att vår skola ibland är som ett stort dagis med många avdelningar. Ledningen vågar inte låta oss grundskolepedagoger vara just det, pedagoger. Utan vi är alla anställda och ska hjälpa varandra och det blir så flummigt. Alla kan inte ansvara för allt. Det finns olika utbildningar för att det behövs olika kompetenser.

Flera situationer visar hur lärares utsatthet kan kompenseras genom stöd från lärarlaget och de senaste decenniernas forskning har visat t.ex. hur lärare tänker medan de undervisar och hur de fattar beslut angående tillvägagångssätt eller agerande i kritiska situationer (se t.ex. Alexandersson, 1994; Drakenberg, 1999, 2001). Däremot vet vi väldigt lite om vad lärare känner medan de undervisar eller vilka känslor som styr deras arbete och handlingar. Att läsa i dagböckerna om pedagogernas känsloreaktioner i samband med arbetet ger oss en unik inblick i pedagogernas vardag, där begrepp som oro, frustration och tvivel är betydligt vanligare än begrepp som stolthet och tillfredsställelse.

4.3.4 Återkoppling till personalen

Några av de problem som togs upp i dagböckerna diskuterades i slutet av vårterminen då vi under några timmar hade en diskussion först med pedagogerna i de två förskoleklasserna och sedan med pedagogerna i de två klasserna i årskurs 1. Förutom problemområden från dagböckerna bidrog också pedagogerna med områden och tema de gärna ville diskutera. Att på detta sätt låta samtliga pedagoger i respektive årskurs sitta ner och ventilerar sin vardag – något som sällan förekom under läsårets gång – var mycket uppskattat och skulle helst ha gjorts i slutet på varje termin.

Vi var övertygade om att dagboksskrivandet för samtliga pedagoger skulle underlätta deras reflektion och lärande. Att skriva om sina egna erfarenheter gör det lättare att se och lära från egna erfarenheter. Det framkom emellertid vid dessa möten att de olika pedagogerna haft olika ”nyttan” av dagboksskrivandet. Pedagoger uppfattar dagboksskrivande på olika sätt: Några kan uppleva dagboksskrivande som betungande och ha svårt att distansera sig från vardagens arbete och situationer. Andra uppfattar efterhand alltmer de möjligheter som distanseringen innebär i form av att se mönster och strukturer. Ytterligare andra ser dagboksskrivandets potentialer redan tidigt och de begrundar ofta sina egna ansträngningar och elevernas agerande. Det är vår förhoppning att peda-

gogernas kunskapsbas vidgats genom erfarenheterna i detta tvåspråkighetsprojekt och att de upplevt de möjligheter dagboksskrivandet kan ge att se sin egen kunskapsstillväxt och lärande. Att skriva dagbok innebär således att lära av skrivandet snarare än att skriva vad man lärt.

4.3.5 Sammanfattande kommentar

Ett urval av dagböckerna ligger till grund för analysen i föreliggande rapport. Initialt gavs pedagogerna förslag på tema att skriva om. Karakteristiskt för de första månadernas dagböcker var information om vad som hände i form av planering, genomförande och utvärdering. Sällan gavs dock information om eller reflektioner kring varför det hände som hände.

Emellertid förflyttade de tämligen snart sitt intresse åt annat håll. Två huvudteman kunde urskiljas: 1) arbets- och undervisningsproblematik respektive 2) relationsproblematik. Relationer blev ett alltmer växande tema, vilket så småningom kunde differentieras till relationer mellan pedagoger-elever; pedagoger-föräldrar; pedagoger-arbetslag; pedagoger-skolledning.

Enligt dagböckerna var arbets- och undervisningssituationen besvärlig på flera sätt. Dels var lokalerna ett bekymmer särskilt vad gällde tema-undervisningen, dels utgjorde läromedelsfrågan ett problem, som varit minst sagt dubbelbottnat. Med nya lärare, ny skola, ny organisation o.s.v. kom alltmer och alltfler av dagböckerna att penetrera relationsproblem. Oklarhet i rollen som lärare, liksom osäkerhet i relationen till eleverna och deras föräldrar, till skolledning och arbetslag bäddade för konfliktsituationer, vilka egentligen samtliga bottnar i att bristande tid och resurser reserverats för att ett framgångsrikt projekt skulle kunna bli resultatet. Pedagoger såväl som skolledning upplevde att projektet var något som ålagts dem, och som trots alla problem visar att tanken med tvåspråkig undervisning är positiv och bra, men bör genomföras under betydligt vidare tids- och resursramar. En positiv pedagogröst poängterar:

Vi för ju kontinuerliga diskussioner kring vårt dagliga arbete. Just nu känns det ändå som vi har landat /.../ Jag tycker man lär sig något nytt hela tiden. Det nya bearbetas och blir en del av en och vissa bitar slänger man bort för de fungerar inte.

Dagböckerna har således i föreliggande rapport visat sig vara ett givande analysredskap men för flertalet av pedagogerna var detta första gången de skrev dagbok i vetenskapligt syfte. Därför behövdes, enligt forskare som använt metoden (t.ex. Sá, 2002; Simard, 2004) viss träning. Många av pedagogerna kände sig osäkra i början, och trots att direktiv gavs om innehållet fanns stora tveksamheter angående hur man skriver, vad man skriver, hur mycket man skriver, hur detaljerad kan man vara osv.

Jag tycker det har varit svårt att skriva dagbok så här långt. Jag måste verkligen bli bättre på att skriva minnesanteckningar om jag ska kunna skriva dagbok en gång i veckan. Funderar på om det vore helt fel att skriva varje dag istället.

Att övning behövdes var helt tydligt, men en ytterligare komplicerande faktor var den osäkerhet som rådde på skolan de första månaderna. Pedagogerna hade här svårt att hitta sina roller och få flyt i undervisningen. Dessutom var flertalet av dem nya för varandra och ibland dessutom med arbetsuppgifter för vilka de saknade utbildning.

För min personliga del har det varit svårt att hitta formen för hur jag ska lägga upp arbetet Jag tycker det känns svårt att vi dels ska ansvara för vår basgrupp och dels planera och genomföra det tillsammans samtidigt.

Oro och osäkerhet planar ut så småningom – bitarna faller på plats.

Att skriva dagbok ställer stora krav på den skrivande, i detta fall pedagogerna. Som framgått tidigare var avsikten från början att vi inte skulle utgå från förplanerade tema, men på grund av pedagogernas önskemål började vi ändå med några av oss valda tema. Det visade sig emellertid snart att pedagogernas intressefokus flyttades alltmer

från dessa förvalda tema till olika relationstema. Enligt t.ex. Goetz & LeCompte (1988), är den här beskrivna utvecklingen och fokusändringen en naturlig utvecklingsprocess där tema går från vagt formulerade till alltmer preciserade. Det senare märks tydligt eftersom vi i dagböckerna hade möjlighet att urskilja relationsproblem inte bara av olika slag utan också mellan olika grupper/nivåer.

Att analysera dagböcker innebär, i detta fall, att vi är helt beroende av att pedagogernas val av händelser och situationer i och kring klassrummet är relevanta för ändamålet. Ska dagböckerna kunna betraktas som tillförlitliga måste de innehålla relevanta data och vara representativa och meningsfulla. Dessa krav anser vi att dagböckerna uppfyller och information från andra datakällor visar dessutom på riktigheterna i pedagogernas beskrivningar. Såväl intervjuer med skolledningen, med pedagogerna och de två återkopplingsseminarierna beskriver utvecklingen likartat varför de olika datainsamlingsmetodernas resultat validerar varandra. Dagböckernas tillförlitlighet förstärks ytterligare av att samma händelser oftast beskrivs av mer än en av pedagogerna.

Emellertid, dagböckerna behöver inte enbart användas för att avläsa vad som händer i och utanför klassrummet. Dagböckerna kan också ge oss viktig information om pedagogernas individuella utveckling och deras växande kapacitet att i reflektionerna distansera sig från ”här och nu”.

Att skriva dagbok innebar således att lära av skrivandet och dagboks-skrivandet blev därför ett fönster genom vilket såväl forskningsgruppen som pedagogerna själva kunde se pedagogens erfarenheter och lärandekapacitet utvecklas och växa.

5 Föräldrasynpunkter

För att få en uppfattning om föräldrarnas syn på införandet av tvåspråkig undervisning genomfördes en enkätundersökning riktad till samtliga föräldrar med barn i förskoleklass och årskurs 1. Enkäten inleddes med några frågor om föräldrarnas ursprung och modersmål, liksom utbildning och sysselsättning samt om vilket språk som användes i hemmet. Vidare ställdes frågor om hur föräldrarna upplevt informationen om den tvåspråkiga undervisningen, vilka för- och nackdelar de kunde se med undervisningen samt hur och i vilken omfattning de engagerade sig i barnens skolgång. I enkäten ingick också ett antal allmänna attitydfrågor om tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning. Avslutningsvis ombads föräldrarna bedöma den tvåspråkiga undervisningen på skolan ur ett antal olika aspekter. Om deras barn dessutom deltog i modersmålsundervisning ombads föräldrarna även bedöma denna.

Efter att vi fått uppgifter från skolan om elevernas språktillhörighet översattes enkäten till nio av de språk som var företrädare i grupperna. Enkäten översattes i första hand till de större språken men även till några av de mindre, där pedagogerna bedömde att de berörda föräldrarna inte kunde besvara frågor ställda på svenska. Enkäterna skickades ut i slutet av höstterminen. Föräldrar med annat modersmål än svenska fick en enkät på svenska och en på sitt modersmål och kunde välja vilken de föredrog att besvara. Det fanns enstaka föräldrar med ytterligare andra modersmål, men de bedömdes efter samråd med pedagogerna kunna besvara enkäten på svenska, varför enkäten inte

översattes till dessa språk. Enkätundersökningen genomfördes när projektet pågick i en termin vilket innebär att föräldrarna hunnit få viss erfarenhet av den tvåspråkiga undervisningen.

5.1 Urval och bortfall

Enkäterna skickades till 84 familjer, föräldrar till de 87 barnen i de aktuella grupperna. I tre familjer hade föräldrarna två barn i grupperna. Två familjer hade båda sina barn i samma grupp och en familj hade ett barn i förskolegrupp och ett barn i årskurs 1. Dessa föräldrar fick särskilda enkäter med möjlighet att svara separat rörande varje barn, på frågor om den undervisning barnet fått. Eftersom det visade sig att föräldrarna besvarat de frågor som gällde specifikt för undervisningen i respektive grupp likadant för båda sina barn oberoende av i vilken grupp de gick, redovisas samtliga resultat på föräldrarnivå, utifrån de 84 föräldrarna/familjerna.

I följande tabell redovisas hela den föräldragrupp undersökningen riktade sig till uppdelad på barnens grupptillhörighet och modersmål enligt uppgifter från skolan.

Tabell 5.1. Antal föräldrar/familjer i studien uppdelat på barnens modersmål och grupptillhörighet

Modersmål	Förskoleklass	Årskurs 1	Summa
Svenska	8	14	22
Arabiska	9	16	25
Bosniska	5	3	8
Spanska	4	2	6
Vietnamesiska	4	2	6
Kantonesiska	4	1	5
Somaliska	3	2	5
Ungerska	0	2	2
Kurdiska	0	1	1
Pashto	0	1	1
Persiska	1	0	1
Lettiska	1	0	1
Polska/romanes	1	0	1
Summa	40	44	84

Som framgår är spridningen över olika språkgrupper stor och tretton olika språk är företrädda i gruppen. De största grupperna är den arabisktalande och den svensktalande – med vilken avses föräldrar till elever med svenska som modersmål – med 25 respektive 22 föräldrar. Föräldrar till barn med bosniska, spanska, vietnamesiska, kantonesiska och somaliska som modersmål är de näst största med mellan fem och åtta föräldrar. Övriga språkgrupper är endast företrädda av enstaka, eller i något fall två föräldrar.

Efter två påminnelser hade 55 besvarade enkäter inkommit. Det motsvarar en svarsfrekvens på 65 procent vilket får betraktas som tveksamt som underlag för en enkätstudie. I föreliggande fall kan det kanske ändå anses godtagbart för bearbetning, med tanke på att tre fjärdedelar av föräldragruppen har utländsk bakgrund och därmed sannolikt inte har lika omfattande kunskaper om svensk skola och svenskt samhällsliv som föräldrar med svensk bakgrund, och inte heller har svenska som modersmål. Slutsatser måste dock dras med försiktighet och med beaktande av bortfallet.

Hur de 55 besvarade föräldraenkäterna fördelar sig utifrån barnens grupptillhörighet och modersmål enligt uppgifter från skolan framgår av följande tabell. För att underlätta jämförelsen anges andel svar i procent även om procentberäkning egentligen inte är adekvat i en så liten grupp.

Tabell 5.2. Andel besvarade föräldraenkäter i de olika grupperna.

Modersmål	Förskoleklass	Årskurs 1	Summa	Andel svar
Svenska	6	6	12	55%
Arabiska	7	11	18	72%
Övriga språkgrupper	16	9	25	68%
Summa (% svar)	29 (73%)	26 (59%)	55	65%

Andelen svar är något högre bland förskolebarnens föräldrar (73%) jämfört med bland föräldrarna till barnen i årskurs 1 (59%). Bland de arabisktalande barnens föräldrar, som ju är den grupp som närmast

berörs av den tvåspråkiga undervisningen, är svarsprocenten generellt högre (72%) än bland de övriga, möjligen med undantag av de kantonnesiska och vietnamesiska barnens föräldrar där nästan alla besvarat enkäten. I övrigt fördelar sig bortfallet jämnt mellan språkgrupperna.

5.2 Föräldrarnas bakgrund och utbildning

I enkäten ställdes några inledande frågor om föräldrarnas etniska bakgrund, modersmål, utbildning och nuvarande sysselsättning, samt hur länge de bott i Sverige. I de flesta fall hade båda föräldrarna samma ursprung och i 49 av de 55 familjerna, har båda föräldrarna också samma modersmål. I fyra fall har föräldrarna olika modersmål. I tre av dessa talar mamma svenska och pappa ett annat språk och i ett talar föräldrarna var sitt annat språk. I två fall, där mamma har ett annat modersmål än svenska, har vi inga uppgifter om pappans modersmål. Ett av dessa barn har av skolan ansetts ha svenska som modersmål. I flertalet fall talar föräldrarna sitt modersmål med barnen hemma men i några fall användes också svenska även om föräldrarna har ett annat modersmål. I tabell 5.3 nedan, redovisas vilket eller vilka språk som enligt föräldrarnas uppgifter talas i hemmet.

Tabell 5.3. Språk som talas i hemmet

Språk i hemmet	Förskoleklass	Årskurs 1	Summa
Svenska	5	5	10
Arabiska	7	8	15
Övriga språk	13	5	18
Arabiska och svenska	0	3	3
Ett övrigt språk och svenska	3	3	6
Två andra språk och svenska	1	2	3
Summa	29	26	55

I tio familjer talas enbart svenska hemma. I nio av dem har båda föräldrarna svenska som modersmål och i en familj har mamma svenska som modersmål och pappa ett annat språk. I ytterligare två familjer,

där mamma har svenska som modersmål och pappa ett annat språk talas både svenska och pappas modersmål. I tio familjer där båda föräldrarna har annat modersmål än svenska talas både föräldrarnas modersmål och svenska, medan i flertalet eller 33 familjer med annat modersmål än svenska uppger föräldrarna att de talar modersmålet i hemmet. Av dessa 33 talar 15 arabiska och 18 andra modersmål.

I de 55 familjerna är tolv mammor och tio pappor födda i Sverige. De föräldrar som inte är födda i Sverige har bott här olika länge. Mammorna har bott i Sverige mellan 1 och 20 år, med ett medelvärde på 10 år och papporna, som i genomsnitt bott här något längre, har bott i Sverige mellan 3 och 24 år, med ett medelvärde på 12,5 år. I följande tabell redovisas mammornas respektive pappornas vistelsetid i Sverige.

Tabell 5.4. Utlandsfödda föräldrars vistelsetid i Sverige

Tid i Sverige	Mamma	Pappa
1 – 5 år	6	4
6 – 10 år	21	14
11 – 15 år	11	10
16 – 20 år	4	11
21 – 25 år	0	1
Summa	42	44

Sambandet mellan mammas och pappas vistelsetid var också starkt ($r=0,72$) d.v.s. hade den ena föräldern vistats länge i Sverige hade som regel den andra också gjort det och vice versa. I fyra fall har båda föräldrarna bott i Sverige i 5 år eller mindre, medan i lika många fall har båda bott här i mer än 15 år. Majoriteten av föräldrarna som besvarat enkäten har emellertid bott i Sverige mellan 6 och 15 år.

Nästan en tredjedel av föräldrarna hade utbildning på högskole- eller universitetsnivå, en tredjedel hade utbildning på en nivå motsvarande gymnasieutbildning och drygt en tredjedel hade enbart en grundläggande skolutbildning, i vad vi i följande tabell valt att kalla grundskola.

Naturligtvis ser skolsystemet olika ut i olika länder men skolgång och utbildning som i stora drag motsvarar dess nivåer går att urskilja.

Tabell 5.5. Föräldrarnas utbildning

Utbildning	Mamma	Pappa	Summa
Grundskola	21	17	38
Gymnasium	16	19	35
Högskola	15	14	29
Summa	52	50	102

Andelen med enbart grundskoleutbildning är något högre bland mammorna än bland papporna (40% respektive 34%), medan andelen högskoleutbildade är densamma (28%) bland både mammor och pappor.

En jämförelse mellan de svenska föräldrarna, de arabisktalande föräldrarna och övriga föräldrar med utländsk bakgrund visar att utbildningsnivån skiljer sig något mellan grupperna. Bland de svenskfödda föräldrarna har närmare två tredjedelar (62%) högskoleutbildning och endast två, båda pappor, har enbart grundskoleutbildning. I den arabisktalande gruppen har närmare en tredjedel (31%) högskoleutbildning, en fjärdedel (26%) gymnasieutbildning och de övriga (43%) enbart grundskoleutbildning. Bland föräldrarna i de övriga språkgrupperna är utbildningsnivån genomsnittligt något lägre. Endast en mindre andel (11%) har utbildning på högskolenivå och närmare hälften (48%) har enbart grundskoleutbildning. Detta ger naturligtvis endast en översiktlig bild och skillnaderna inom grupperna var stora. Sex mammor och sju pappor hade som mest fem års grundläggande skolutbildning och några av dem, varav flera med östasiatisk bakgrund, uppgav att de endast gått enstaka år i skolan. Det förekom dock endast i tre familjer att båda föräldrarna hade gått i skola i fem år eller kortare tid. Tas den av föräldrarna som har högst utbildning som utgångspunkt för en sammanfattande bedömning av familjernas utbildningsnivå ser den högsta utbildningsnivån ut på följande sätt i de olika språkgrupperna.

Tabell 5.6. Utbildningsnivå bland familjer i olika språkgrupper

Högsta utbildningsnivå	Svenska	Arabiska	Övriga	Totalt
Grundskola	0	7	10	17
Gymnasium	2	5	11	18
Högskola	9	6	4	19
Summa	11	18	25	54

På frågan om föräldrarnas arbete eller sysselsättning uppgav 22 mammor och 28 pappor att de arbetade, samt 17 mammor och 7 pappor att de studerade, några på högskola andra på komvux och ytterligare andra läste svenska för invandrare.

Tabell 5.7. Föräldrarnas sysselsättning

Sysselsättning	Mamma	Pappa
Arbetar	22	28
Studerar	17	7
Sjuk-/föräldraledig/hemma	6	2
Arbetslös	4	8
Summa	49	45

Därutöver var 6 mammor hemma. De var antingen föräldralediga eller uppgav att de var hemmafruar. Två pappor var hemma på grund av att de var sjukskrivna eller sjukpensionärer. Fyra mammor och åtta pappor beskrev sig som arbetslösa. Jämfört med frågan om utbildningsnivå har emellertid avsevärt färre föräldrar svarat på frågan om arbete eller sysselsättning.

Förvärvsfrekvensen bland familjerna i de olika språkgrupperna framgår av följande tabell. Sysselsättningsgraden var som förväntat högre bland de svenska föräldrarna och endast en familj uppgav att ingen av föräldrarna arbetade. I fyra familjer med utländsk bakgrund hade föräldrarna valt att inte svara på denna fråga.

Tabell 5.8. Förvärvsfrekvens bland föräldrar i olika språkgrupper

Förvärvsarbeter	Svenska	Arabiska	Övriga	Totalt
Båda föräldrarna	5	4	8	17
En av föräldrarna	5	5	7	17
Ingen	1	8	8	17
Ingen uppgift		1	3	4
Summa	11	18	25	55

5.3 Information om den tvåspråkiga undervisningen

På frågan om hur och när föräldrarna fått information om den tvåspråkiga undervisningen beskriver drygt hälften eller 26 att de fått information på föräldramöte, 19 har fått information av läraren vid besök i skola eller förskola och 25 har fått information via informationsblad från skolan. Därutöver har sju föräldrar fått information via tidningsartiklar i pressen, två genom andra föräldrar och fem på annat sätt t.ex. genom släktingar. Två har ej besvarat frågan.

Ofta har föräldrarna fått information via mer än en källa och 17 föräldrar har informerats både av skolan, vanligtvis på föräldramöte, och på annat sätt. Inte någon förälder uppger att de inte fått någon information alls. Av följande tabell framgår vilka källor föräldrarna hämtat sin information från uppdelat på enspråkiga svensktalande, arabisktalande och övriga föräldrar. I tabellen redovisas vilka föräldrar som enbart fått information via en enskild källa och i så fall vilken, och vilka föräldrar som fått information via flera källor.

Tabell 5.9. Antal föräldrar som fått information om den tvåspråkiga undervisningen från en källa och i så fall vilken, samt antal föräldrar som fått information från flera källor

Informationskälla	Svenska	Arabiska	Övriga	Summa
Föräldramöte	2	4	6	12
Lärare	0	2	3	5
Informationsblad	2	6	6	14
Tidningsartiklar	1	1		2
Annat	1	1	1	3
Flera källor	4	4	9	17
Summa	10	18	25	53

Det kan tyckas anmärkningsvärt att en så stor del av föräldrarna, drygt en fjärdedel, där majoriteten hade ett annat modersmål än svenska har fått all sin information om den tvåspråkiga undervisningen enbart via informationsblad från skolan. Vi känner inte till huruvida dessa informationsblad översatts till föräldrarnas respektive språk. Vi vet därför inte om alla föräldrar förstått den information som informationsbladen innehållit. De föräldrar som har hämtat sin information från mer än en källa och som också deltagit i föräldramöten där skolledningen informerat och där det funnits möjligheter till frågor och diskussion, kan förmodas ha haft bättre förutsättningar att få en allsidig och mera fördjupad information. Tre av de 17 föräldrar som fått information från flera källor har inte deltagit i föräldramöten. De tillhör alla gruppen som har övriga modersmål än svenska och arabiska och de uppger att de också fått information av läraren vid besök i skolan.

Knappt två tredjedelar av föräldrarna hade fått information under vårterminen före skolstarten, medan en dryg tredjedel uppgav att de inte hade blivit informerade om den tvåspråkiga undervisningen förrän under höstterminen, d.v.s efter den startat.

Tabell 5.10. Tidpunkt för information om den tvåspråkiga undervisningen

Information	Svenska	Arabiska	Övriga	Totalt
Före skolstart	4	15	13	32
Efter skolstart	6	2	11	19
Totalt	10	17	24	51

De arabisktalande barnens föräldrar tycks i högre utsträckning än övriga ha fått information i god tid före skolstart, vilket kan tyckas självklart. Trots det har föräldrarna till två elever uppgett att de inte blev informerade om att barnen fick undervisning på både arabiska och svenska förrän efter undervisningens start.

Drygt hälften av samtliga föräldrar tycker att de fått tillräcklig information medan nästan lika många uppger att de inte upplevt informationen som tillräcklig.

Tabell 5.11. Antal föräldrar som upplevt informationen som tillräcklig resp. ej tillräcklig

Information	Svenska	Arabiska	Övriga	Totalt
Tillräcklig	5	11	13	29
Ej tillräcklig	4	7	13	24
Totalt	9	18	26	53

När föräldrarna fått information föreföll inte ha någon betydelse för om föräldrarna ansåg informationen tillräcklig eller ej ($\chi^2=0,04$) knappast heller hur de informerats. Andelen som beskrev informationen som tillräcklig var dock högst bland de föräldrar som fått information från flera olika källor inklusive föräldramöte medan samtliga som enbart fått sin information på ”annat sätt” upplevde den som otillräcklig.

I enkäten fick föräldrarna också några öppna frågor där de fick skriva fritt om vad de fått veta om varför och hur pedagogerna ville arbeta med tvåspråkig undervisning på skolan. Här valde 46 av föräldrarna att svara på frågan varför. En övergripande kategorisering av svaren

ger vid handen att de motiv som nämns oftast är att den ger barnen bättre möjligheter att inhämta kunskap vilket 12 föräldrar nämner, att den underlättar inläringen av svenska språket vilket åtta föräldrar tar upp och att barnen blir tvåspråkiga vilket tas upp av fem föräldrar. Ytterligare några nämner att modersmål är viktigt i största allmänhet för barnens utveckling. Genomgående gav föräldrarna uttryck för en positiv inställning till den tvåspråkiga undervisningen, med följande undantag:

*Jag tror att det är ingen mening med tvåspråkig undervisning.
Eleven blir förvirrad när den läser arabiska och svenska samtidigt.
(A)¹*

Påpekas bör att nio föräldrar sade att de inte visste något och några av dem ursäktade sig med att de inte brytt sig om att lyssna så noga eftersom det inte berörde dem.

Frågan om vad föräldrarna fått veta om hur skolan ville arbeta med den tvåspråkiga undervisningen har naturligtvis varit svårare att svara på än frågan om vad de fått veta om varför. Något färre har svarat på frågan om hur än på frågan om varför, 39 jämfört med 46 föräldrar. På frågan om hur hade också betydligt fler skrivit att de inte visste, 16 jämfört med 9 på frågan om varför. Ytterligare ett antal har gett divergerande svar och några har även tagit upp modersmålsundervisning i andra språk än arabiska när de beskrivit skolans arbete. Endast i några få fall liknar föräldrarnas beskrivning den beskrivning skolläda och pedagoger gav i samtalen med oss, av hur den tvåspråkiga undervisningen skulle bedrivas. Naturligtvis är det svårt för lärare att tala om för föräldrar hur de tänker lägga upp sin undervisning och än svårare måste det vara att beskriva det för föräldrar som inte har svenska som sitt modersmål. Om det dessutom är så att pedagogerna själva inte alltid varit helt klara över, eller överens om, hur den tvåspråkiga undervisningen skulle bedrivas, försvårar det naturligtvis möjligheterna att ge en klar, entydig och lättförståelig information till föräldrarna.

1 Efter citat anges vilken språkgrupp den citerade tillhör, där A=arabiska, S=svenska och Ö=övriga.

I samband med frågan om föräldrarna upplevde informationen som tillräcklig eller ej, hade de också möjlighet att skriva vad de skulle vilja ha ytterligare information om. Av de 24 som upplevt informationen som otillräcklig beskrev 16 vad de önskade ytterligare information om. Det vanligast förekommande önskemålet, som framfördes av sju av föräldrarna var också att de ville veta hur skolan tänkte arbeta med den tvåspråkiga undervisningen. Ytterligare fyra föräldrar uttryckte mera allmänt att de ville veta ”allt” om projektet. Därutöver fanns det några föräldrar som ställde sig allmänt undrande och ville veta mera, inte bara om genomförande utan också om tänkbara konsekvenser.

Varför har ni börjat just nu med detta projekt? Vad säger experter om detta? Och hur påverkar detta barnen som talar arabiska. Finns någon risk att projektet misslyckas och påverkar barnen negativt. Dessutom en halv timma räcker absolut inte. (A)

Mer om varför, hur och syfte. Också tänkta konsekvenser för de berörda barnen – och för de som inte berörs. (S)

Elva föräldrar uttalade att de kände oro över något i samband med den tvåspråkiga undervisningen. Tre av dem hade uppgivit att de upplevt informationen som tillräcklig medan de övriga inte gjort det. De arabisktalande föräldrarna uttalade oro för att de fått för lite information, att omfattningen av undervisningen på arabiska var för begränsad och att skolan inte hade material som t.ex. barnböcker på arabiska. I ett fall sade föräldrarna:

Vi hoppas att man inte bryr sig om formen av undervisningen men att man lägger stor vikt på själva undervisningens innehåll på modersmålet. (A)

En arabisktalande förälder ställde sig också direkt negativ till den tvåspråkiga undervisningen och ville inte att barnet skulle lära svenska och arabiska samtidigt. Bland de övriga föräldrarna var det framför allt de enspråkiga svensktalande som uttryckte oro. Några var oroliga över att barnen skulle komma att gruppera sig efter språk och inte integreras med varandra, någon tyckte att det var för mycket fokus på de arabisktalande barnen på bekostnad av de svenska och ytterligare

någon var orolig över den tvåspråkiga pedagogens bristande behärskning av svenska språket.

5.4 Engagemang i barnets skolgång

Föräldrarna ställdes också inför ett antal frågor som mera allmänt avsåg att ge en bild av i vilken utsträckning de engagerade sig i barnets skolgång i vardagen. Frågorna handlade om hur ofta de brukade prata med barnen om skolan, hemuppgifter eller läxor och hjälpa barnet med hemuppgifter eller läxor, samt huruvida de brukade prata med barnen om vikten av att klara sig bra i skolan. Föräldrarna fick svara i en 5-gradig skala från mycket ofta till mycket sällan. I följande tabell redovisas hur föräldragruppen som helhet svarat på frågorna.

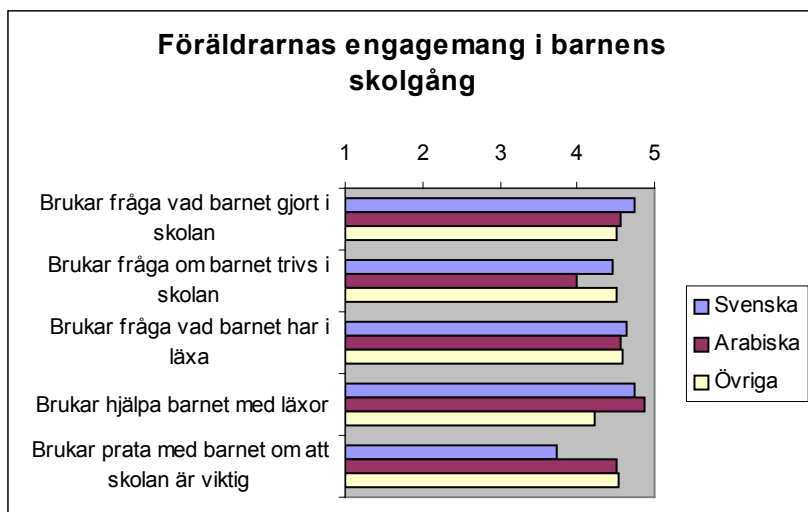
Tabell 5.12. Föräldrarnas engagemang i barnens skolgång .

Hur ofta brukar föräldrarna:	Mycket ofta	Ganska ofta	Ibland	Ganska sällan	Mycket sällan
fråga vad barnet gjort i skolan	35	13	5	-	-
fråga om barnet trivs i skolan	28	18	7	-	1
fråga vad barnet har i hemuppgift/läxa	36	12	5	-	-
hjälpa barnet med hemuppgifter/läxor	35	8	6	1	-
prata med barnet om att skolan är viktig	31	11	6	2	1

Generellt sett engagerade föräldrarna sig i barnens skolgång och frågade ganska eller mycket ofta vad barnen gjort i skolan, om de hade läxor och om de trivdes i skolan. De brukade också hjälpa sina barn med hemuppgifter och läxor i den mån barnen hade sådana. Likaså brukade de prata med barnen om vikten av att klara sig bra i skolan.

I följande figur redovisas hur föräldrarna i de olika språkgrupperna svarat på var och en av frågorna ovan. Medelvärdet av svaren på varje

fråga har beräknats för föräldrarna från de tre språkgrupperna, enspråkiga svensktalande, arabisktalande och övriga språk, var för sig. I beräkningarna har svaret ”mycket ofta” fått värdet 5, ”ganska ofta” värdet 4, ”ibland” värdet 3, ”ganska sällan” värdet 2 och ”mycket sällan” värdet 1. Det innebär att ju högre medelvärde desto oftare brukar föräldrarna i gruppen fråga om, hjälpa eller prata med sina barn om skolan.



Figur 5.1. Föräldrarnas engagemang i barnens skolgång.

Skillnader mellan föräldrar ur de olika språkgrupperna har analyserats med hjälp av envägs variansanalyser i statistikprogrammet SPSS. Programmet jämför medelvärden och spridningar i de olika grupperna och gör en signifikansprövning. Endast skillnader som är signifikanta på minst 5%-nivån beaktas. Det innebär att skillnaden är så stor att den endast skulle uppstå av en slump i 5% av fallen. För att få en uppfattning om skillnadens storlek har även η^2 beräknats. η^2 anger hur stor andel av den totala variansen som förklaras av den oberoende

variabeln, i det här fallet språkgrupp. Om η^2 överstiger 0,10 brukar skillnaden betraktas som stor (Löfgren, 2006)

Endast när det gäller de två sista frågorna ovan, nämligen om föräldrarna brukar hjälpa barnet med läxorna och om de brukar prata med barnen om vikten av att klara sig bra i skolan, skiljer sig grupperna åt i så stor utsträckning att det är statistiskt signifikant. De svensktalande och arabisktalande föräldrarna uppger att de brukar hjälpa sina barn med läxor i större utsträckning än föräldrarna med övriga modersmål gör ($p=0,02$ $\eta^2=0,15$). De svensktalande föräldrarna brukar emellertid tala med barnen om att det är viktigt att klara sig bra i skolan i betydligt mindre utsträckning än vad de övriga föräldrarna gör ($p=0,05$, $\eta^2=0,12$).

Det fanns inga påvisbara skillnader i svaren mellan föräldrar med olika utbildningsnivå utom vad gäller frågan om föräldrarna ”Pratar med barnen om att det är viktigt att klara sig bra i skolan”. Det gjorde föräldrar med högskoleutbildning mera sällan än föräldrar med enbart gymnasium eller föräldrar med enbart grundskola.

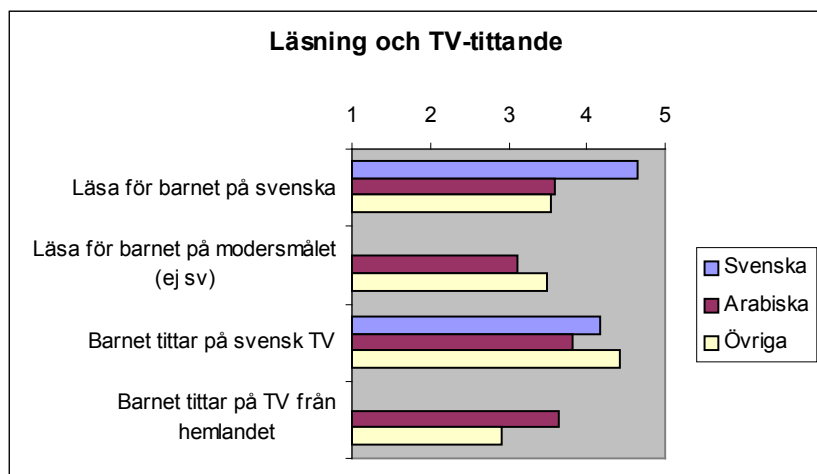
5.5 Läsning och TV-tittande

Föräldrarna fick också frågor om barnens läsvanor på svenska och på modersmålet samt hur ofta de tittade på svensk TV och TV från hemlandet. Eftersom barnen gick i förskoleklass och årskurs 1 och knappast kunde läsa själva, rörde frågorna i första hand hur ofta föräldrarna läste för sina barn. Avsikten var att få en översiktlig bild av den språkstimulans barnen fick i hemmet på modersmålet respektive svenska och huruvida den primärt skedde via läsning tillsammans med föräldrarna eller via TV-mediet. Svarsalternativen var av samma typ som ovan och har behandlats på samma sätt.

Tabell 5.13. Barnens läsvanor med föräldrarna och barnens TV-vanor.

Hur ofta brukar	Mycket ofta	Ganska ofta	Ibland	Ganska sällan	Mycket sällan
föräldrarna läsa för barnet på svenska	19	11	16	4	2
föräldrarna läsa för barnet på modersmål (ej sv.)	11	7	13	7	4
barnet titta på svensk TV	22	20	12	-	-
barnet titta på TV från hemlandet	6	10	13	3	5

Medelvärdena för föräldrarna i respektive språkgrupp, beräknade på samma sätt som ovan redovisas i följande figur.



Figur 5.2. Läsning och TV-tittande.

Att de svenska föräldrarna oftare läste för sina barn på svenska än föräldrar i övriga språkgrupper är självklart ($p=0,02$, $\eta^2=0,15$), likaså att övriga föräldragrupper inte läste lika ofta för sina barn på sitt modersmål. Tillgången till texter för barn på arabiska och övriga modersmål är givetvis begränsad i Sverige. När det gäller TV tittade de arabisktalande barnen mindre på svensk TV än vad de enspråkiga

svensktalande barnen och barnen från de övriga språkgrupperna gjorde ($p=0,04$, $\eta^2=0,12$). De arabisktalande barnen såg å andra sidan på TV-sändningar från hemlandet. Detta hade barnen i flera av de övriga språkgrupperna kanske inte tillgång till i samma utsträckning.

Ser vi också på föräldrarnas utbildningsnivå, i tillägg till språktillhörigheten framgår att barn till lågutbildade föräldrar tittade betydligt oftare på TV från hemlandet än övriga ($p=0,05$, $\eta^2=0,17$). Detta gällde framför allt de arabisktalande barnen som tittade ganska eller mycket ofta på TV från hemlandet.

5.6 Attityder till modersmål, tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning

I enkäterna fick föräldrarna ta ställning till 19 påståenden, betecknade a-s, genom att ange om påståendet stämde med vad de själva tyckte i en 5-gradig skala från ”Ja absolut” till ”Nej absolut inte”. Påståendena avsåg mäta föräldrarnas inställning till modersmål, tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning i allmänhet. Här fokuserades alltså inte specifikt på den tvåspråkiga undervisningen i svenska och arabiska på skolan utan på en mera generell inställning. I tabellen nedan redovisas först svaren för föräldragruppen som helhet. Därefter i figuren som följer redovisas medelvärdena i svaren från föräldrar med svenska, arabiska respektive övriga språk som modersmål, var för sig. Vid beräkningar av medelvärden har svaren behandlats på motsvarande sätt som tidigare. Ett högt värde indikerar alltså att de svarande instämmer i påståendet och ett lågt att de tar avstånd.

Av tabell 5.14 nedan framgår att föräldrarna generellt sett tycks anse att modersmålet är viktigt för barns utveckling. De har i allmänhet en positiv inställning till modersmål, tvåspråkighet och användandet av modersmål i skolan i olika former av tvåspråkig undervisning, även om det också förekommer att föräldrar har den motsatta uppfattningen.

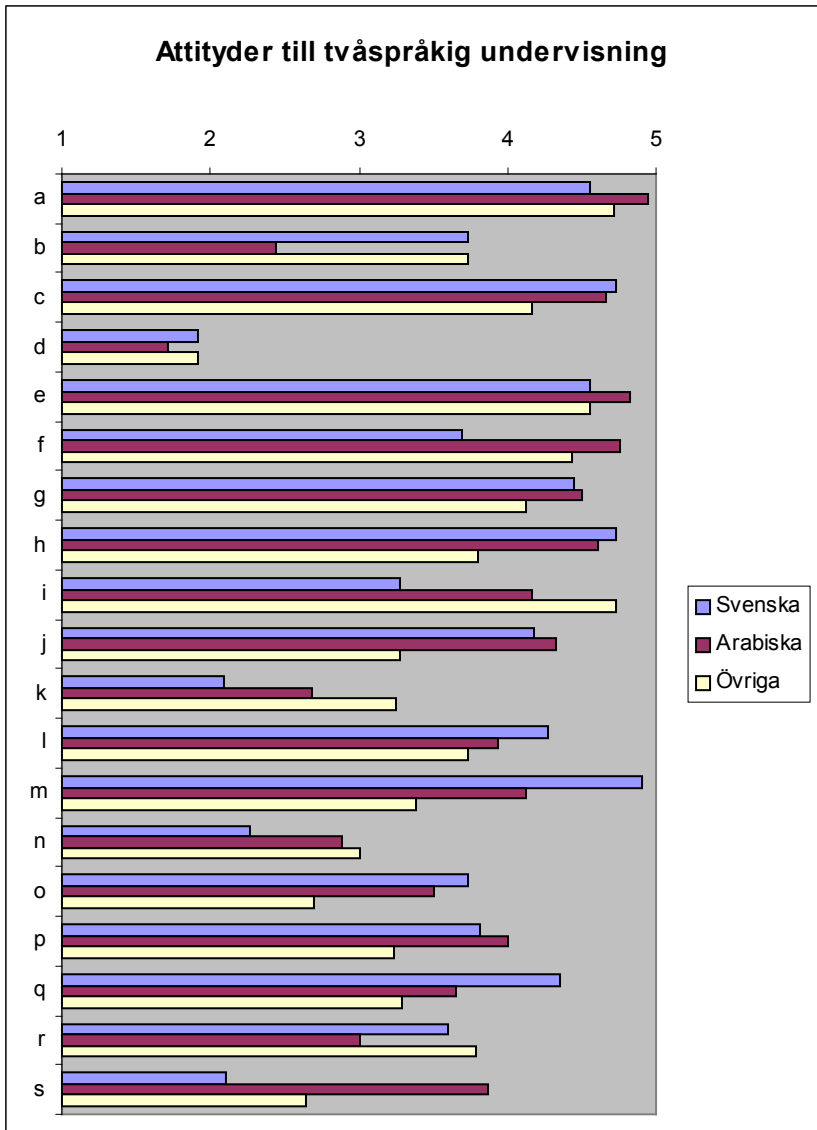
Även om inte alla de 55 föräldrar som svarat på enkäten valt att ta ställning till samtliga påståenden har mer än 40 svarat ”Ja absolut” när det gäller att ”Det är viktigt att barn får utveckla sitt modersmål samtidigt som svenskan utvecklas” och att ”Modersmålet är viktigt för barns identitetsutveckling” och mer än 30 har svarat så när det gäller påståendena att ”Tvåspråkighet är en tillgång oberoende av vilka språk det är”, att ”Det är viktigt att föräldrar kan få information om barnets skolgång på sitt modersmål” och att ”Barn lär sig svenska lättare om de har goda kunskaper i sitt modersmål”. Men lika många föräldrar har också instämt helt i att ”Det är viktigt att barn har en svensk lärare” och att ”Barn lär sig svenska bättre om lärarna enbart pratar svenska”. Det faktum att man värderar modersmålet högt kombineras alltså oftast med att man också värderar svenska och kunskaper i svenska högt. För att barnen skall uppnå goda kunskaper i svenska vill föräldrarna att det finns vuxna runt omkring dem som talar svenska. Svarsmönstret skulle kunna tolkas som att föräldrarna värdesätter kunskaper i båda språken och vill att barnen i sin vardag möter både människor som talar svenska och människor som talar modersmålet. De önskar att deras barn får en god kompetens såväl i svenska som i modersmålet, d.v.s. att de blir tvåspråkiga.

Tabell 5.14. Föräldrarnas attityder till modersmål, tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning

Påstående:	Ja absolut	Ja med tvekan	Kan ej ta Ställning	Nej med Tvekan	Nej absolut inte
a. Det är viktigt att barn får utveckla sitt modersmål samtidigt med svenskan	45	5	2	-	1
b. Det är viktigare med goda kunskaper i svenska än i modersmålet	15	11	8	10	8
c. Tvåspråkighet är en tillgång oberoende av vilka språk det är	36	10	3	-	3
d. Det är svårt för barn att lära sig två språk samtidigt	4	2	5	14	29
e. Modersmålet är viktigt för barns identitetsutveckling	42	7	4	-	1
f. Det är viktigt att barn har en svensk lärare	36	8	4	1	3
g. Barn lär sig svenska lättare om de har goda kunskaper i sitt modersmål	34	12	3	1	4
h. Det är viktigt att föräldrar kan få information om barnets skolgång på sitt modersmål	35	11	1	1	6
i. Barn lär sig svenska bättre om lärarna enbart pratar svenska	34	5	4	5	3
j. Barn känner sig tryggare om någon i skolan kan prata deras modersmål	22	17	6	1	8
k. Barn som får undervisning enbart på svenska lyckas bättre i skolan	9	9	11	8	14
l. Barn lär sig svenska bättre om de samtidigt får undervisning i sitt modersmål	23	14	8	2	5

Tabell 5.14. Föräldrarnas attityder till modersmål, tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning (forts)

Påstående:	Ja absolut	Ja med tvekan	Kan ej ta ställning.	Nej med tvekan	Nej absolut inte
m. Föräldrar som får information på sitt modersmål känner sig delaktiga och kan påverka mer	22	15	8	-	6
n. Barn som får använda sitt modersmål i skolan lär sig svenska sämre	11	11	6	7	18
o. Barn som får undervisning på sitt modersmål lyckas bättre i skolan	11	13	13	5	10
p. Lärare som talar ett barns modersmål är viktiga som förebilder för barnet	15	13	12	5	4
q. Barn som får undervisning på sitt modersmål tillägnar sig kunskaper lättare	20	11	11	2	8
r. Det är inte vilket språk barn får sin undervisning på som avgör om de lyckas i skolan	19	6	15	5	7
s. Det är i hemmet, inte i skolan som barn skall lära sig sitt modersmål	13	8	4	6	16



Figur 5.3. Föräldrarnas attityder till tvåspråkig undervisning. Påståendena a-s återfinns i tabell 5.14.

I figur 5.3 ovan redovisas hur föräldrarna i de olika språkgrupperna tagit ställning till de 19 påståendena. För ordalydelsen i påståendena a-s hänvisas till tabell 5.14. Medelvärdena av svaren på vart och ett av påståendena har beräknats på motsvarande sätt som tidigare. Ett högt värde innebär alltså att många föräldrar i gruppen instämmer i påståendet medan ett lågt värde innebär att de tar avstånd från påståendet.

Vissa skillnader i svaren mellan föräldrar ur de olika språkgrupperna framträder i figuren ovan. I några fall var dessa skillnader också statistiskt signifikanta och de kommenteras särskilt nedan.

De arabisktalande föräldrarna tog i högre grad än de övriga föräldrarna avstånd från påstående b, att ”Det är viktigare med goda kunskaper i svenska än i modersmål”. De övriga snarare instämde i detta. ($p=0,01$, $\eta^2=0,18$). De arabisktalande föräldrarna värderade alltså kunskaper i modersmålet högre än övriga föräldragrupper gjorde. Det är möjligt att detta hänger samman med den information föräldrarna fått i samband med införandet av tvåspråkig undervisning vid skolan då vikten av modersmålet starkt betonades.

De svensktalande föräldrarna tyckte inte i lika stor utsträckning som de övriga föräldrarna att ”Det är viktigt att barn har en svensk lärare” (f) ($p=0,05$, $\eta^2=0,12$). Båda föräldragrupperna med andra modersmål än svenska instämde till övervägande del helt i detta påstående och tyckte att det var viktigt att barnen hade en svensk lärare. Det är i hög grad förståeligt eftersom vi vet att för många barn med utländsk bakgrund utgör skolan och läraren den huvudsakliga kontakten med det svenska samhället och språket. Båda grupperna föräldrar med andra modersmål än svenska instämde också, absolut eller med tvekan, i påståendet att ”Barn lär sig svenska bättre om lärarna enbart pratar svenska” (i), vilket inte de svensktalande föräldrarna gjorde i samma utsträckning ($p=0,01$, $\eta^2=0,19$). Att det betyder mera för föräldrar med andra modersmål än svenska att barnen har en svensktalande lärare, är inte heller så svårt att förstå.

Att inte arabisktalande föräldrar instämde i fullt lika stor utsträckning som föräldrar med övriga modersmål, skulle naturligtvis också kunna hänga samman med den information de fått om den tvåspråkiga undervisningen.

När det gäller de två påståendena som handlar om modersmålets roll i relationen mellan skola och föräldrar, nämligen ”Det är viktigt att föräldrar kan få information om barnets skolgång på sitt modersmål” (h) och ”Föräldrar som får information och kan diskutera på sitt modersmål känner sig mera delaktiga i skolarbetet och kan påverka mer” (m), tyckte framför allt de svensktalande men i viss mån ansåg även de arabisktalande föräldrarna att modersmålet är viktigt i större uträkning än föräldrar med övriga modersmål ($p=0,05$, $\eta^2=0,11$ resp. $p=0,01$, $\eta^2=0,21$).

Att ”Barn känner sig tryggare om någon i skolan kan prata deras modersmål” (j) instämde både de arabisktalande och de svensktalande föräldrarna i medan föräldrar till barn med övriga modersmål inte gjorde det i samma utsträckning ($p=0,03$, $\eta^2=0,13$). Slutligen tyckte de arabisktalande föräldrarna i högre utsträckning än de övriga att ”Det är i hemmet inte i skolan som barn skall lära sig sitt modersmål” (s) ($p=0,02$, $\eta^2=0,17$).

Det tycks vara så att de svensktalande och de arabisktalande föräldrarna i större utsträckning delade en positiv värdering av modersmålet och betonade vikten av undervisning i och på modersmål mera än föräldrar i övriga språkgrupper. De senare betonade istället i större utsträckning betydelsen av kunskaper i svenska. Detta framgår också av deras något större benägenhet att instämma i påståendet ”Barn som får undervisning enbart på svenska lyckas bättre i skolan” (k) och ta avstånd från påståendet ”Barn som får undervisning på sitt modersmål lyckas bättre i skolan” (o). Dessa skillnader är dock inte så stora att de är statistiskt signifikanta. Huruvida skillnaderna i syn på modersmål och svenska hänger samman med den informa-

tion som skolan gått ut med i samband med införandet av tvåspråkig undervisning eller ej, kan vi naturligtvis bara spekulera om.

Skillnader i synsätt på dessa frågor skulle kunna hänga samman med skillnader i föräldrarnas utbildning. Men vad gäller utbildningsnivå finns det inga påvisbara svarsskillnader mellan föräldrar med olika utbildningsnivå annat än när det gäller påståendet att ”Barn som får undervisning enbart på svenska lyckas bättre i skolan” (k) – ett påstående som föräldrar med högskoleutbildning tog avstånd från i större utsträckning än övriga och framför allt än föräldrar med enbart grundskola ($p=0,03$, $\eta^2=0,15$).

5.6.1 Faktoranalys

Med hjälp av statistikprogrammet SPSS har en faktoranalys genomförts av föräldrarnas svar på attitydfrågorna a-s ovan. En faktoranalys innebär i stort att frågor, eller som här påståenden, som förefaller mäta samma sak samlas till ett mindre antal faktorer. Antalet föräldrar är egentligen för litet för att man på ett tillförlitligt sätt skall kunna genomföra en sådan analys här. Det har ändå gjorts för att ge en viss uppfattning om vilka bakomliggande faktorer, eller attityder hos föräldrarna, som frågorna skulle kunna mäta. Resultaten måste dock tolkas med stor försiktighet. Frågorna tycks emellertid mäta några faktorer med förhållandevis god stabilitet. Reliabiliteten i faktorerna har beräknats med hjälp av Chronbachs α , där ett värde överstigande 0,60 brukar anses tillfredsställande (Guilford,1965). De frågor som förefaller mäta samma sak, eller en gemensam bakomliggande attityd, faller ut i följande faktorer:

- Faktor 1: mäts av frågorna g, h, j, l, m, o, p och q. ($\alpha = 0.90$). Faktorn kan benämnas ”Modersmål är viktigt för delaktighet, lärande och skolframgång.”
- Faktor 2: mäts av frågorna a och e ($\alpha = 0,90$)
Faktorn kan benämnas ”Modersmål är viktigt för identitetsutvecklingen”

- Faktor 3 mäts av frågorna f, n och s ($\alpha = 0,73$)
Faktorn kan benämnas ”Modersmålet plats är i hemmet och svenskans i skolan”
- Faktor 4 mäts av frågorna b och k ($\alpha = 0,65$)
Faktorn kan benämnas ”Svenskan är viktigare än modersmålet”.

Faktor 1 skulle kunna anses stå för en allmänt positiv inställning till användande av modersmål i skolans undervisning. Inställningen innefattar föreställningen att detta gör barnen tryggare och underlättar för dem att såväl inhämta kunskaper som att lära sig svenska. Faktorn kan benämnas ”Modersmål är viktigt för delaktighet, lärande och skolframgång.” Faktor 2 mäter också en positiv inställning till modersmålet men snarare utifrån synen att språken bör ha lika värde och därmed stärka barnens identitetsutveckling. Det tycks alltså handla mera om attityden till modersmålet och språkets status än om användandet av modersmål i undervisningen. Faktorn kan benämnas ”Modersmål är viktigt för identitetsutvecklingen”. Faktor 3 förefaller däremot snarare mäta en negativ inställning till användande av modersmålet i skolans undervisning, med en betoning av att det bör vara svenska som används i skolan medan modersmålet bör användas i hemmet. Faktorn kan därför benämnas ”Modersmålet plats är i hemmet och svenskans i skolan”. Faktor 4 som kan benämnas ”Svenskan är viktigare än modersmålet” tycks mäta en mera generellt negativ inställning till modersmålet som sådant, med grundsynen att svenska är viktigare än modersmålet och att användandet av modersmålet utgör ett hinder för framgång i skolan.

Utifrån ovanstående faktorer har summavariabler bildats och eventuella skillnader i dessa mellan föräldrar ur olika språkgrupper analyserats. Flertalet föräldrar tycks ha en övervägande positiv inställning till modersmål. Mest positiva till användning av modersmål och undervisning på modersmål i skolan så som den mäts i faktor 1 är de svensktalande och arabisktalande föräldrarna medan de som tillhör de övriga språkgrupperna är signifikant mindre positiva ($p=0,02$, $\eta^2=0,17$).

Däremot delar föräldrar oberoende av språktillhörighet en allmänt positiv inställning till vikten av modersmål för att stödja barnens identitetsutveckling, så som den mäts i faktor 2. I faktor 3 förefaller de svensktalande föräldrarna ta avstånd i något högre utsträckning än de övriga. I faktor 4 är det både de svensktalande och de arabisktalande föräldrarna som tycks ta avstånd medan föräldrarna i de övriga språkgrupperna är något mera benägna att hålla med om att svenska är viktigare än modersmål och att modersmål kan vara ett hinder för skolframgång. Även om skillnaderna mellan språkgrupperna i faktor 3 och 4 närmar sig signifikans är de dock inte signifikanta på 5%-nivån.

5.7 Syn på tvåspråkig undervisning och modersmålsundervisning på skolan

Föräldrarna ombads också svara på frågor som speciellt berörde den tvåspråkiga undervisningen på skolan. Frågorna rörde såväl innehåll i och omfattning av undervisning på arabiska, vilket naturligtvis endast de arabisktalande föräldrarna kunde uttala sig om, som frågor om undervisning i svenska och övriga ämnen vilket ju berörde alla föräldrarna. Därutöver fick de svara på några mera allmänna frågor om uppläggningsen av undervisningen och fördelningen mellan undervisningen på arabiska och på svenska. Föräldrar till barn med annat modersmål än svenska fick också på motsvarande sätt ta ställning till ett antal frågor som rörde modersmålsundervisningen. Föräldrarna ombads även på dessa frågor att ta ställning i en 5-gradig skala från ”Mycket bra” till ”Mycket dåligt”. Här fanns också möjlighet att som mittalternativ svara antingen ”Vet ej” eller ”Kan ej ta ställning”.

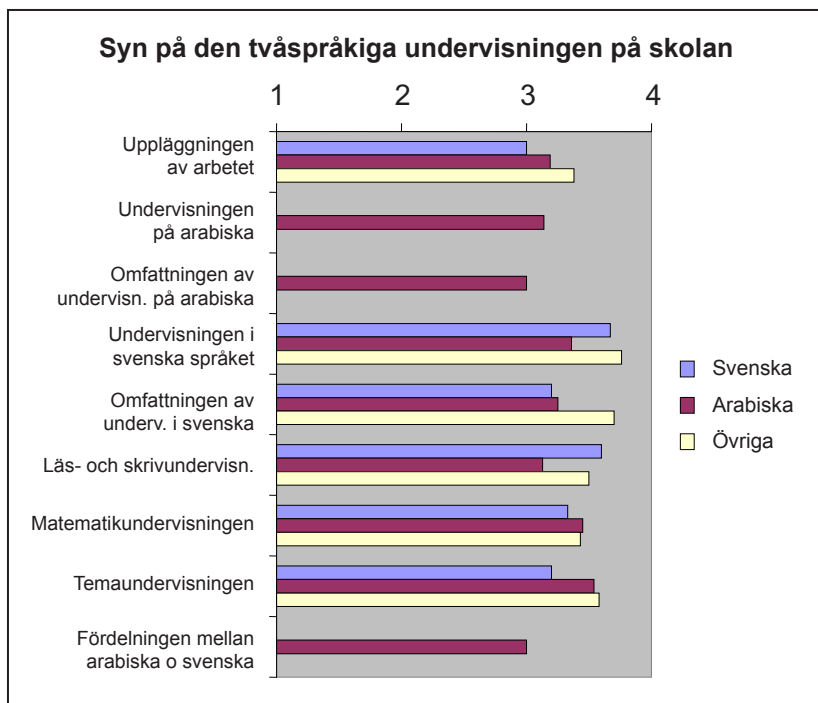
När det gällde den tvåspråkiga undervisningen har de svensktalande föräldrarna i många fall valt att svara Vet ej/Kan ej ta ställning även på frågor där de i åtminstone lika hög grad som föräldrar med övriga modersmål borde kunna ha en ståndpunkt. Minst hälften av de svensktalande föräldrarna har valt att svara Vet ej/Kan ej ta ställning på samtliga frågor, medan föräldrar med övriga modersmål endast gjort

det på frågorna vad de tycker om undervisningen på arabiska, vad de tycker om omfattningen av undervisningen på arabiska och vad de tycker om fördelningen mellan undervisning på arabiska och på svenska. Dessa frågor är naturligtvis primärt riktade till de arabisktalande elevernas föräldrar även om en del av föräldrarna till barn med övriga modersmål också valt att besvara dem. Detta bör hållas i minnet då man läser både tabellen nedan och den följande figur där medelvärdena i svaren på frågorna för respektive språkgrupp redovisas. Beräkningen av medelvärde bygger här endast på de svar där föräldrarna tagit ställning till frågan, eftersom många svarat ”Vet ej”. ”Mycket bra” har då åsatts värdet 4, ”Ganska bra” värdet 3, ”Ganska dåligt” värdet 2 och ”Mycket dåligt” värdet 1.

Tabell 5.15. Föräldrarnas syn på den tvåspråkiga undervisningen på skolan

	Mycket bra	Ganska bra	Vet ej / Kan ej ta ställning	Ganska dålig	Mycket dålig
Uppläggningsen av arbetet	12	15	21	2	1
Undervisningen på arabiska	5	7	27	1	3
Omfattningen av underv. på arabiska	4	8	25	4	2
Undervisningen i svenska språket	25	13	10		1
Omfattningen av underv. i svenska	22	18	9	1	1
Läs- och skriv undervisningen	19	16	13	1	2
Matematik-undervisningen	18	8	18	1	2
Tema-undervisningen	17	13	16		1
Fördelningen mellan arabiska och svenska.	3	8	25	6	3

Några signifikanta skillnader i synen på den tvåspråkiga undervisning som bedrevs på skolan, mellan föräldrarna i de olika språkgrupperna föreligger inte. Av figuren nedan förefaller föräldrar till barn med övriga modersmål ha en mer positiv syn på omfattningen av undervisningen i svenska språket än övriga. Likaså förefaller de arabisktalande föräldrarna inte lika positiva till omfattningen av undervisningen i arabiska och till fördelningen mellan arabiska och svenska som till de övriga aspekterna av undervisningen. Grupperna är emellertid små och några signifikanta skillnader har ej kunnat påvisas. När det gäller undervisningen i svenska liksom läs- och skrivundervisningen, som flertalet tagit ställning till, fanns också vissa skillnader mellan undervisningsgrupperna, där föräldrar med barn i den ena av klasserna i årskurs 1 var mest positiva och samtliga bedömde undervisningen som ganska eller mycket bra.



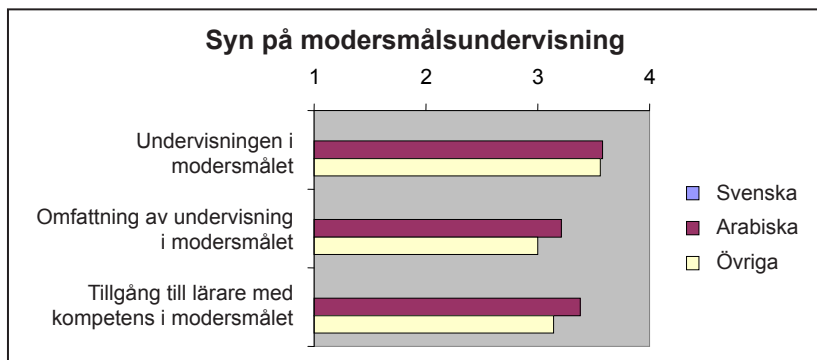
Figur 5.4. Föräldrarnas syn på den tvåspråkiga undervisningen

Slutligen ombads även de föräldrar vars barn fick modersmålsundervisning, vilket alla barn med annat modersmål än svenska erbjuds, att bedöma denna på samma sätt som de bedömde den tvåspråkiga undervisningen. Majoriteten av de arabisktalande eleverna fick också modersmålsundervisning utöver den tvåspråkiga undervisningen. Däremot vet vi inte om alla föräldrar, och framför allt föräldrar till elever med övriga modersmål accepterat erbjudandet om modersmålsundervisning för sina barn, eller om det fanns barn som inte fick sådan undervisning och i så fall hur många de var. Bland de övriga barnens föräldrar har mellan 9 och 11 av de 26 föräldrarna svarat Vet ej/Kan ej ta ställning, på frågorna. Även om frågan i enkäten var formulerad så att den endast riktade sig till föräldrar vars barn fick modersmålsundervisning, vet vi inte om flertalet av dessa föräldrar valde att inte ta ställning eller inte visste på grund av att barnen inte fick sådan undervisning.

Tabell 5.16. De ej svensktalande föräldrarnas syn på modersmålsundervisningen på skolan.

	Mycket bra	Ganska bra	Vet ej / Kan ej ta ställning	Ganska dålig	Mycket dålig
Undervisning i modersmålet	21	11	10	1	1
Omfattning av modersmålsundervisning	11	11	13	4	2
Tillgång till lärare med kompetens i modersmålet	11	13	14	2	1

Även här har medelvärdet i svaren för de olika språkgrupperna beräknats i en fyrgradig skala där ”Vet ej/Kan ej ta ställning” uteslutits, på det sätt som beskrivits ovan. Här omfattar svaren naturligtvis endast de arabisktalande barnens föräldrar och föräldrarna till barn med övriga modersmål än arabiska och svenska.



Figur 5.5. Föräldrarnas syn på modersmålsundervisningen.

Av figuren framgår att båda föräldragrupperna delar en övervägande positiv syn på modersmålsundervisningen. Det finns heller inga påvisbara skillnader i deras inställning till omfattningen av undervisning i modersmål eller till tillgången till lärare med kompetens i modersmål, även om figuren tycks antyda en något mera positiv inställning hos de arabisktalande föräldrarna.

5.8 Sammanfattande kommentar

Av föräldraenkäten framgår att den språkliga spridningen i den elev- och föräldragrupp skolan arbetade med var stor. Ett stort antal olika språk var företrädade även om den enspråkiga svensktalande och den arabisktalande var de dominerande språkgrupperna. Mot bakgrund av detta får en sammanlagd svarsfrekvens på 65 procent anses godtagbart. Bland dem som var mest berörda av den tvåspråkiga undervisningen, de arabisktalande barnens föräldrar, har 72 procent besvarat enkäten.

Majoriteten av de föräldrar som var födda utomlands hade vistats i Sverige i 6-15 år. Utbildningsnivån var generellt hög bland de enspråk-

kiga svensktalande barnens föräldrar, avsevärt över genomsnittet i Sverige. Utbildningsnivån bland de arabisktalande barnens föräldrar motsvarade i stort sett den genomsnittliga utbildningsnivån i Sverige. Bland de övriga barnens föräldrar var utbildningsnivån något lägre. I drygt en tredjedel av de utlandsfödda familjerna förvärvsarbetade ingen av föräldrarna.

Generellt engagerade föräldrarna sig mycket i sina barns skolgång, talade med dem om skolan och läxorna och hjälpte dem med skolarbetet. Här var det föräldrar med svensk bakgrund som i mindre utsträckning än de övriga föräldrarna betonade vikten av att klara sig bra i skolan för sina barn.

När det gäller informationen om den tvåspråkiga undervisningen hade skolan lyckats nå den grupp som var mest berörd av frågan, de arabisktalande barnens föräldrar, i högre utsträckning än de övriga. Många föräldrar hade dock fortfarande en hel del att önska när det gällde informationen. Närmare hälften av föräldrarna hade upplevt informationen som otillräcklig. Framför allt var föräldrarna dåligt informerade och ville veta mer om hur skolan arbetade med den tvåspråkiga undervisningen.

Ett sammanfattande intryck är ändå att flertalet föräldrar var positivt inställda till användandet av modersmål, tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning. De enspråkiga svensktalande och de arabisktalande föräldrarna var mest positiva och hade liknande synsätt och åsikter i de här frågorna. Även om det naturligtvis fanns enstaka både svensktalande och arabisktalande föräldrar som inte stödde den tvåspråkiga undervisningen var det vanligare bland föräldrar ur övriga språkgrupper med en mera avvaktande eller avvisande inställning. Dessa föräldrar betonade i högre utsträckning än de övriga nödvändigheten av goda kunskaper i svenska. De menade att detta uppnåddes genom undervisning på svenska av svenska lärare och att undervisning på modersmålet kunde utgöra ett hinder för skolframgång.

En viktig slutsats av enkätundersökningen är att de arabisktalande föräldrarna värdesatte skolan och betonade vikten av att barnen lyckas i skolan. De prioriterade både ämneskunskaper och kunskaper i svenska högt och många såg användandet av modersmål i skolan som en väg att uppnå detta. Föräldrarna framhöll också vikten av att barnen hade svenska lärare. När det gäller de arabisktalande föräldrarna kan enkätsvaren tolkas som att föräldrarna värdesätter kunskaper i båda språken och vill att deras barn skall bli tvåspråkiga.

6 Efter det första årets arbete

I intervjuerna med skolledning och personal efter det första årets arbete stod det klart att den tvåspråkiga undervisningen inte skulle kunna fortsätta det följande läsåret i den form den haft. Som huvudsaklig anledning till detta framfördes resursbrist, framför allt ekonomiskt men även tidsmässigt och personellt. Det hade skolledningen också varit medveten om en längre tid – rentav redan från starten.

Det såg vi redan från början, att om vi inte får mer resurser så kan vi inte fortsätta.

Införandet av tvåspråkig undervisning var förknippat med svårigheter. Detta hade skolledningen insett och hade därför försökt avgränsa och strukturera arbetet genom att förlägga den tvåspråkiga undervisningen till temaarbetet så att det skulle bli möjligt att genomföra.

Temat är det vi kan hantera. Mer kan vi inte hantera. Så jag tyckte vi försökte ringa in det. Anpassa det och tidsbegränsa det till en dag och tydlig i strukturen, för att göra det möjligt. /.../ Det är tvåspråkig undervisning i temaarbetet, ingenting mer. För det var ju tänkt mer från början...

Efterhand hade det också stått klart vad införandet av tvåspråkig undervisning innebar i form av merarbete för pedagogerna. Inte minst för den tvåspråkiga pedagogen som skulle vara både klasslärare och ansvar för den tvåspråkiga temaundervisningen för de arabisktalande barnen i de två klasserna i årskurs 1.

Vi såg ju att det är svårt att både vara klasslärare och räcka till för tvåspråkig undervisning i två klasser. Och även om vi bara lade det i temaarbetet så kräver det ju oerhört mycket av en lärare att göra det. Och sedan är det ju så, att vi har ju inte den klassen där vi har hälften arabisktalande och hälften svenska.

De blandade språkgrupperna gjorde, som framgick, inte uppgiften lättare. Det var en situation som inte var hållbar i längden enligt skolledningen.

Vi såg att det kom. Vi var ju medvetna om att det blir en förändring om vi inte får mer resurser.

Skolledningen poängterade också att det fanns en konflikt mellan de resurser som behövdes för den tvåspråkiga undervisningen och de extra resurser som krävdes för barn i behov av särskilt stöd.

Vi behöver extraresurser för barn i behov av särskilt stöd. Och vi kan inte ta de resurser vi har för att omvandla det till tvåspråkig personal. Då blir det den verksamheten som tar våra resurser på bekostnad av allting annat. Och det ser jag som ledare, det kan jag inte göra.

Här framfördes även uppfattningen att politiker och förvaltning måste ta ansvar för de beslut som fattas genom att skjuta till nödvändiga resurser, i synnerhet när så omfattande reformer införs.

Om man bestämmer sig för att vi ska ha en tvåspråkig undervisning, då får man också säga att då är vi beredda att satsa på det, från stadsdelen. I annat fall så blir det på bekostnad av barn med behov av särskilt stöd eller de andra språkgrupperna.

Detta hade skolledningen också framfört, men inte upplevt sig få gehör för. Att skolan inte fick ytterligare resurser för att utveckla och genomföra den tvåspråkiga undervisningen framhölls som den avgörande orsaken till beslutet att lägga ner den tvåspråkiga undervisningen i sin nuvarande form, vilket också förankrats på förvaltningsnivå.

Jag har ju tidigare tagit upp detta med min chef, att ska vi fortsätta med den tvåspråkiga undervisningen så behöver vi mer resurser.

Och då fick jag tillbaka att, nej där finns inga resurser, ni får ta det inom ram.

Huruvida beslutet också var förankrat politiskt var skolledningen emellertid mindre säker på.

Sedan vet jag inte om man har förankrat det politiskt ännu. Det vet jag inte. Det får vi väl se. /.../ Då måste man ju också gå till politikerna och säga att det är inte tvåspråkig undervisning till nästa termin på skolan utan det är språkstödande verksamhet.

Även om bristande resurser i form av tid, pengar och personal var framträdande teman i de avslutande samtalen med både pedagoger och ledningsgrupp var det inte det enda som togs upp då de sammanfattade sina upplevelser av tvåspråkiga undervisningen. Vad var det då personal och ledning upplevde hade fungerat och vad hade vållat svårigheter vid genomförandet av projektet?

6.1 Intervjuer med pedagogerna

I de avslutande samtalen med pedagogerna framträdde ett antal teman i pedagogernas beskrivning av sina upplevelser i samband med tvåspråkighetsprojektet. Det handlade om projektets start, mål, förankring, utformning och organisation, stöd från ledningen, tid, genomförande av temaarbetet, yrkesroller och arbetsuppgifter, eleverna och deras föräldrar samt projektets konsekvenser.

6.1.1 Projektets start

Införandet av den tvåspråkiga undervisningen hade av många pedagoger upplevts som ett merarbete där resurser, tid för planering och genomförande hade varit en stor bristvara. Vid projektets start hade det hos pedagogerna funnits en del frågeställningar kring hur arbetet med den arabiska undervisningen skulle läggas upp. De poängterade att projektet startats utan föregående diskussioner med berörd personal, vilka inte varit överens om att detta var ett projekt de ville

gå in i. En känsla av att ha ”slängts in” i projektet fanns hos någon av pedagogerna som uttryckte frustration över att ha blivit tvingad att ingå i projektet.

Kändes som om vi rusade in i någonting, man var inte riktigt förberedd.

För jag ville ju inte detta från början, det handlar inte om att jag inte tror på tvåspråkighet, men jag vill inte ingå i ett projekt.

Omständigheterna kring projektets start ansågs av pedagogerna vara en av orsakerna till de problem som upplevdes under projektets gång. Starten upplevdes som kaotisk, innan alla kom in i sina roller i de nya arbetslagen. En bidragande orsak var också att flertalet pedagoger inte tidigare hade arbetat tillsammans.

Starten var en enda röra, det var jättesvårt och jättejobbigt, ingen struktur och inga former och ingen som visste någonting överhuvudtaget. Ingen som arbetade var för projektet.

Pedagogerna hade också olika syn på arbetets uppläggning. De poängterade att det hade varit lättare att planera starten om tydliga mål för den tvåspråkiga undervisningen funnits. Någon pedagog påpekade att hon då projektet startade, inte visste vad den tvåspråkiga undervisningen skulle leda till.

Jag trodde att det var så här att man skulle köra det på svenska och fylla på med arabiska där det behövdes och X trodde att det var tvärtom, men så pratade vi med skolledningen och då kände jag att ingen vet.

En del pedagoger uttryckte oro över att personalgruppen inte hade samma synsätt och förhållningssätt gentemot eleverna och den tvåspråkiga undervisningen.

Mot bakgrund av de förutsättningar som givits inför införandet av den tvåspråkiga undervisningen redovisade någon av pedagogerna en skeptisk inställning till projektet.

När det gäller utvecklingen, har jag hela vägen haft mina förbehåll. Att vi inte ges de möjligheter och förutsättningar som krävs när man ska gå in i såna här saker. Så blev det tyvärr. Då läggs det ju som ett onödigt ont på en. Då blir det ju negativa känslor inom en, när det är arbetsuppgifter som läggs på en - redan tunga elever, ny i yrket...

6.1.2 Mål, förankring, utformning och organisation

Stöd i diskussioner kring mål, organisation samt genomförande av den tvåspråkiga undervisningen efterlystes samstämigt av pedagogerna.

Vi har inte sett nedskrivna mål för den tvåspråkiga undervisningen /.../ Man har inte tagit tid att diskutera målen överhuvudtaget för det skulle startas till vilket pris som helst. Det var alldeles för tidigt, skolan skulle ha väntat ett helt år.

Det här projektet tas inte på allvar, det känns som om någon har bestämt uppifrån att det här ska vi göra, ingen har fått tid att diskutera, formulera det här. Vissa av pedagogerna vill inte. Man skulle ha startat upp på ett annat sätt, föreläsningar, information, diskussion.

Pedagogerna framhöll att avsaknaden av tydligt formulerade mål för den tvåspråkiga undervisningen också hade medfört svårigheter för dem att bedöma huruvida projektet haft några effekter, och i så fall vilka. Brister i informationen som lett till missförstånd gällande mål för och uppläggning av den tvåspråkiga undervisningen hade också förekommit i arbetslagen.

När vi diskuterade, på ett möte om tvåspråkighet blev jag mycket överraskad. Jag sa att är det detta som ledningen har velat, alltså vilka former man har tänkt sig, jag kände mig ledsen över att inte ha fått reda på det innan, för då kunde jag ha haft det som underlag för mina diskussioner med arbetslaget /.../ Det hade varit mycket lättare för mig om jag vetat detta innan.

6.1.3 Stöd från ledningen

Flera av pedagogerna framhöll att de inte fått det stöd från ledningen eller den respons på sitt arbetssätt som de ansåg sig behöva. Pedagogerna förväntades själva forma arbetet med den tvåspråkiga undervisningen. Av ledningen hade pedagogerna efter ett studiebesök på en skola i Norge, fått beskedet att de ansvarade för planering av form och innehåll i den tvåspråkiga undervisningen.

Vi fick inget stöd från skolledningen i uppstarten, så här ska ni göra och de här formerna. Frågan låg hos oss pedagoger och vi skulle forma hela arbetet och vi skulle prova oss fram med den tvåspråkiga undervisningen.

Dock hade tid för pedagogiska diskussioner kring arbetet, inte avsatts. Pedagogerna poängterade också att flera av dem var nyanställda på skolan då projektet startade, vilket bidragit till att de tyckte att det hade varit slitsamt att bygga upp verksamheten utan givna ramar.

Tycker inte ledningen kunnat gå in och stödja, följa upp tema, projekt, hjälpt till att föra diskussioner kring det. Har inte fått någon respons på arbetsinsatsen alls, om det var rätt, om det gav någonting, om det är så här vi ska jobba, om det räcker ... om man ska göra på nåt annat sätt

Många av de frågor som skulle lösas i arbetslagen upplevdes dessutom av pedagogerna som stora och svåra att hantera utan ledningsstöd. Pedagogerna efterlyste en tydligare ledning. De framhöll att de konflikter som ibland uppstod i arbetslagen på så sätt kunnat undvikas. De poängterade att beslutet att genomföra tvåspråkig undervisning, fattats av ledningen och att det då också krävdes en styrning av arbetet från ledningen.

Om vi hade olika åsikter så kunde dom ha hjälpt oss att få samman oss som en grupp, eller ta lite mer beslut. Det är beslut kring hur det ska vara som har saknats.

Att med bristande ledningsstöd, arbeta fram ett gemensamt långsiktigt perspektiv på den tvåspråkiga undervisningen var en svår uppgift.

6.1.4 Tid

Pedagogerna underströk kraftfullt och enhälligt att de saknats särskild tid för planering av den tvåspråkiga undervisningen.

Herre Gud vi fick ju inte tid från början och vi fick inte tid under hela gången och vi hade inte tid att diskutera med varandra.

När det gäller stöd för att utveckla en tvåspråkig undervisning, vi har ju skrikit efter tid men vi har inte fått det.

De tvåspråkiga pedagogerna som skulle genomföra undervisningen på arabiska under två temadagar i veckan hade två olika verksamheter att planera för, dels den ordinarie verksamheten, dels den tvåspråkiga undervisningen. Någon extra tid för denna planering gavs inte utan de förväntades hinna med att planera den tvåspråkiga undervisningen inom den ordinarie planeringstiden.

Pedagogerna uttryckte även frustration över att de inte haft tid och möjlighet att planera temaundervisningen tillsammans med modersmåls läraren, som hade modersmålsundervisning och studiehandledning i klasserna.

Modersmåls läraren har inte jobbat med det vi har jobbat, hon har också blivit lösryckt, alltså legat utanpå, vem sjutton har tid att planera med henne.

Ytterligare ett önskemål från pedagogerna var att få tid att utveckla samarbetet mellan förskoleklass och årskurs 1 i syfte att skapa en röd tråd i den tvåspråkiga undervisningen. De poängterade att de inte kände till varandras verksamheter.

6.1.5 Temaarbetet

I förskoleklasserna hade under vårterminen förändringar gjorts när det gällde uppläggnings av temaarbetet. Dels hade verksamheten ändrats schemamässigt och temadelen hade koncentrerats till en heldag. Den tidigare organisationen med två förmiddagar i veckan hade av pedagogerna upplevts som mer splittrad. En annan förändring innebar

att temat som tidigare genomförts på arabiska, nu genomfördes på svenska. Anledningen till detta var att det aktuella temat den terminen handlat om sagor och pedagogerna ville skapa gemensamma upplevelser för hela elevgruppen genom att bearbeta sagorna på svenska.

För de arabisktalande eleverna hade användningen av arabiska i temaundervisningen reducerats till språkstöd för de elever som inte förstått innehållet under temaarbetet kring sagorna. Däremot hade samlingarna, som skedde gruppvis varje morgon under ca 45 minuter, genomförts på arabiska. Detta upplevdes av den arabisktalande pedagogen periodvis som både stressigt och otillräckligt.

Det var ju viktigt att det här då att ha den här morgonsamlingen kring ja datum och allt det där som brukar ingå och vad som kommer att hända under dagen, vad som hänt under veckan, men ibland så kände jag att jag vill gå in i andra ämnen som jag kände barnen hade behov att prata om på arabiska men tiden räckte inte, ibland hade jag velat ha mer tid.

En av anledningarna till att dessa förändringar gjorts, var enligt pedagogerna att tid saknats för diskussioner kring uppläggning och utveckling av den tvåspråkiga delen av verksamheten samtidigt som ledningen inte följt upp hur temaarbetet utvecklats. En av pedagogerna framhöll att det var upp till dem att bestämma former för samt lägga upp innehåll i verksamheten. Hon var som hon uttryckte det ”van vid att klara av mycket själv”.

En annan förändring som skett var att samarbetet mellan de två förskoleklasserna i viss mån utökats. Då många i personalen varit nya för varandra vid läsårets start hade det tagit tid för pedagogerna att dels lära känna sina respektive elevgrupper, dels lära känna varandra. Ytterligare en anledning till att pedagogerna inte samarbetat under höstterminen var att en av klasserna inte varit involverad i projektet eftersom det inte fanns arabisktalande elever i gruppen.

Även i klasserna i årskurs 1 hade uppläggningsen av temaundervisningen förändrats. Pedagogerna hade under vårterminen liksom i förskoleklasserna, schemalagt temaundervisningen under en dag i veckan vilket uppfattats som positivt.

Från början hade vi två dagar, nu har vi minskat till en dag, det har varit jättebra, bättre att ha det koncentrerat till en dag.

Samarbetet mellan de båda klasserna i årskurs 1 kring temaarbetet hade emellertid inte utökats under vårterminen. En av orsakerna till detta var enligt pedagogerna att tid för gemensamma pedagogiska diskussioner saknats. Pedagogerna i årskurs 1 upplevde att de saknade samsyn och gemensamt förhållningssätt för den tvåspråkiga undervisningen.

Vi har jobbat mycket var för sig, X la upp en verksamhet och Y la upp en annan utan att diskutera med varandra.

En förbättring, som skett under vårterminen, var att pedagogerna i högre utsträckning gemensamt planerat den övriga undervisningen i de båda klasserna. Under höstterminen hade pedagogerna känt oro över att de inte haft samma innehåll i sina ämnesplaneringar. Denna oro tyckts till stora delar ha försvunnit under vårterminen.

Det hade även funnits oro över att den tvåspråkiga undervisningen skulle inkräkta på den tid pedagogerna ansåg sig behöva för arbetet med alfabetisering och läs- och skrivinlärning, liksom att ämnet svenska skulle få för lite tid i undervisningen.

Jag kände att när vi hade tema hela onsdagen och hela torsdagen, jag fick inte ge dom den alfabetisering och läs- och skrivinlärning som dom behövde så pass mycket ... att vi inte hann med det uppdraget alltså, på grund av temat.

Lokalmässigt visade sig organisationen av den tvåspråkiga undervisningen i temaarbetet vara problematisk. Eleverna i årskurs 1 hade varit uppdelade i tre grupper i temaarbetet. Bristen på klassrum hade inneburit att en av grupperna fått använda matsalen där det samtidigt med undervisning också pågått andra aktiviteter. Dels passerade lärare, elever samt

föräldrar vilka hade ärenden hos expedition eller sjuksköterska, dels var det ofta störande ljud då mat tillagades och ställdes fram inför luncherna. Detta medförde att eleverna ofta hade svårt att koncentrera sig.

Matsalen här har varit jättestökigt, bullrigt och stökigt och folk som kommer och går.

Undervisa i matsalen, det är väl bland det jäkligaste jag har gjort som pedagog.

Att ha undervisning i dessa lokaler hade av pedagogerna, ofta upplevts som bortkastad tid.

6.1.6 Yrkesroller och arbetsuppgifter

Arbetslagen var sammansatta av pedagoger med olika kompetenser och grundutbildningar. I årskurs 1 arbetade fritidspedagoger, förskollärare och klasslärare ofta med samma pedagogiska arbetsuppgifter. Detta medförde att pedagogerna ibland upplevt att yrkesroller och arbetsuppgifter varit svåra att avgränsa. Fritidspedagoger och förskollärare hade tidvis fungerat som klasslärare och klasslärarna hade en viss del av sin tjänst i fritidsverksamheten. I en del fall upplevde man att den enskilde pedagogens kompetens inte användes på ett korrekt sätt. En del av pedagogerna tyckte att det var svårt att gå in i en verksamhet de inte ansåg sig ha utbildning och kompetens för.

Vi har inte den här lärarkompetensen som dom andra, men vi har gjort efter bästa förmåga /.../ vi är inga lärare. Men här är det så att man får rycka in och göra många olika grejor.

Fritidspedagoger och förskollärare delade på klassföreståndarskapet tillsammans med grundskolläraren. De hade ansvar för en del av utvecklingssamtalen med föräldrarna och beskrev att några föräldrar hade reagerat negativt på detta och framhållit att de velat ha samtalet med klassläraren. Även dessa pedagoger ifrågasatte riktigheten i denna organisation. Fritidspedagoger och förskollärare hade också fungerat som lärare under perioder då de båda klasslärarna varit frånvarande på grund av egna utbildningar.

En fritidspedagog och en förskollärare hade ansvar för all undervisning i en av temagrupperna. Att det saknats grundskollärarkompetens i denna grupp var en del av pedagogerna kritiska till.

Frågan är om det är ok att en grupp står utan grundskollärare, det säger ledningen att det är, den gruppen stod hela första terminen ensam, utan lärare, två dagar i veckan.

En stor del av arbetstiden för både förskollärare och fritidspedagoger, hade ägnats åt skolarbetet i klassrummet. Detta innebar att dessa pedagoger upplevde dels att de arbetade med uppgifter de inte hade utbildning för, dels att möjligheterna att utveckla den egna yrkesrollen minskat.

Lärarna som arbetade på fritids en gång i veckan, hade inte schema-lagd tid avsatt för planering tillsammans med fritidspedagogerna. De kände sig därför inte förberedda på den verksamhet de förväntades driva. De framhöll att de inte hade den kompetens som behövdes vilket medförde att de inte kände att de fyllde någon funktion i fritidsverksamheten. Eftersom lärarna inte hade möjligheter att medverka vid planeringen av fritidsverksamheten kunde de känna att de endast ”vaktade” eleverna och detta ansåg de vara ett slöseri med deras kompetens. Ett förslag på organisationsförändring hade av någon pedagog, lagts fram till ledningen, men detta hade inte fått någon positiv respons.

I något arbetslag tyckte man att arbetet under vårterminen hade utvecklats positivt. De hade i större omfattning arbetat på ett sätt där de kompletterat varandras kompetenser.

Så som vi har jobbat i år, tycker jag att vi har använt våra kompetenser rätt, men det är inte korrekt att fritidspedagogen ska ta utvecklingssamtal, men ledningen säger att vi ska ha det så /.../ Vi tycker ändå att det har funkat, lärarrollen och fritidspedagogrollen, den som har kompetens leder jobbet, den andre finns med.

Kritik riktades även mot att pedagogerna i arbetslagen förväntades vikariera för varandra vilket innebar en belastning eftersom det på så sätt saknades personella resurser i arbetslaget under skoldagen.

Först så får man alla dom här uppgifterna på sig. Men man får ju inte tid att göra dom. Dom ska bara göras, sen får man lite komptid som ska plockas ut. Då får ju arbetslaget täcka det.

6.1.7 Eleverna och deras föräldrar

Generellt beskrev pedagogerna att föräldrarna inte engagerat sig i barnens skolgång och i projektet på det sätt de förväntat sig. Denna slutsats drog de bl.a. mot bakgrund av att många föräldrar uteblivit då det var föräldramöten.

För den uppfattningen jag har och jag vet inte varför /.../ men de arabisktalande föräldrarna är inte engagerade.

Den respons pedagogerna förväntat sig av föräldrarna hade uteblivit och en av anledningarna till detta trodde de var att alla föräldrar inte förstått vad projektet innebar.

Vi borde ha tänkt på att ta med dom mer i projektet, involverat dom mer.

En stor del av personalen både i förskoleklasserna och i årskurs 1 ansåg att den arabisktalande elevgruppen var en grupp som var oroligare och mer resurskrävande än de andra språkgrupperna på skolan. Detta förklarades bland annat med det kulturella avstånd som pedagogerna ansåg fanns mellan den arabiska och den svenska kulturen. Skillnaden mellan det svenska samhället och det samhälle föräldrarna ursprungligen kom från, var stor framhöll pedagogerna och det var en av anledningarna till att föräldrar och barn hade svårt att anpassa sig i det svenska samhället.

Det är inte bara språket som är problemet, det är också kulturen. Kulturkrocken är mycket större med den arabiska gruppen än med andra språkgrupper. Man försöker lösa detta genom projektet. /.../ Tror att projektet skulle varit jättelyckat om man gjorde samma sak med de bosniska eller vietnamesiska barnen, där man inte hade haft de andra delarna att jobba med, de sociala, kulturella bitarna som inte fungerar.

Pedagogerna framhöll att den arabisktalande gruppen hade stora problem. Här refererade de till hur föräldrarna såg på skolan och inlärning samt att föräldrarna inte hade en korrekt uppfattning om hur den svenska skolan fungerar.

Det fanns också bland pedagogerna funderingar kring att ett problem kunde vara att synen på barnuppfostran skiljde sig åt mellan den svenska och den arabiska kulturen. Någon av pedagogerna uttryckte även att hon inte trodde att föräldrar och elever alltid var ärliga i kontakten med skolan.

Och sen så tror jag att dom uppfattar oss som väldigt släpphänta och väldigt dumma /.../ Man kan lura oss hur mycket som helst och så. Det låter som man har en massa fördomar. Men ibland så blir man nästan lite förbannad för att dom tror att dom kan lura oss, att dom inte talar sanning och så. Det är rätt jobbigt när man vet att det är någonting annat.

Samtidigt uttryckte en del av pedagogerna att de tyckte att det var viktigt att satsa på denna grupp elever. Andra pedagoger hävdade att eventuella problem med elever inte kunde kopplas till nationalitet. De framhöll att förväntningarna på eleverna spelade en stor roll.

Om man förväntar att alltid bemötas på ett icke trevligt sätt, då uppfyller man det till slut.

Ytterligare andra förklaringar till att pedagoger på skolan ansåg att relationerna med de arabisktalande familjerna var problematiska, var att det i personalgruppen fanns negativa attityder gentemot just dessa familjer och barn samt att skolan inte hittat ett bra sätt att bemöta dem.

Att många pedagoger tycker att de arabiska barnen är mer resurskrävande än andra beror väldigt mycket på hur vi upplever de arabiska barnen och vår attityd mot arabisktalande barn.

Det hade enligt någon pedagog också uttalats kritik från några föräldrar, där föräldrarna ansett att personalen behandlat deras barn annorlunda än barn från andra språkgrupper när det gällt t ex att reda ut bråk mellan eleverna. Föräldrarna hade enligt pedagogen sagt:

Det är inget fel på barnen, det är fel på hur ni behandlar våra barn.

6.1.8 Projektets konsekvenser

Att elevernas arabiska språk utvecklats positivt som en konsekvens av tvåspråkighetsprojektet var en del pedagoger överens om. De upplevde också att den tvåspråkiga undervisningen uppskattats av eleverna.

Dom tycker det är jätteroligt, de ser fram emot våra samlingar, dom blir riktigt ledsna och besvikna på mig om jag inte kan ha det med dom.

Jag tycker att barnen utvecklar sin arabiska.

Pedagogerna hade också lagt märke till att eleverna blivit tryggare i användningen av sitt modersmål. Eleverna använde sig av arabiska i större utsträckning under skoldagen, vilket bland annat visade sig genom att eleverna i leken använde sig av sitt modersmål samt i högre utsträckning vågade prata arabiska sinsemellan på rasterna. Enligt pedagogerna vågade eleverna också i högre grad än tidigare, fråga vad ord betydde då de inte förstod begreppen på svenska.

Som framgått ovan kommer projektet i sin nuvarande form inte att fortsätta kommande läsår utan kommer att övergå till någon form av språkstöd. Beslutet att inte fortsätta projektet möttes av blandade reaktioner bland personalen. Att bromsa lite kändes inte fel enligt några av pedagogerna. Pedagogerna poängterade att motviljan mot att fortsätta med tvåspråkig undervisning inte hade med själva verksamheten att göra utan till största delen rörde tidsbristen.

Att det inte längre skulle komma att bedrivas tvåspråkig undervisning kändes enligt några pedagoger positivt. Någon pedagog poängterade att tvåspråkig undervisning var svår att genomföra och ansåg språkstöd vara ett mer realistiskt mål.

Kommer inte längre att handla om tvåspråkig undervisning, utan en form av språkstöd, då är man mer klar över hur min roll kommer att vara.

Andra kunde istället uttrycka frustration över att projektet inte skulle fortsätta.

Jag tycker det är tragiskt, för jag tycker, jag är så irriterad, här startar man upp och så får det bara vara i ett år och så blir det inte mer ... jag tycker inte man ger det en chans.

Här startar man upp en jättegrej och så helt plötsligt bara tar det slut, det känns lite onödigt på nåt sätt.

6.1.9 Sammanfattande kommentar

Av intervjuerna efter det första läsåret framgår att pedagogerna saknat ledning och diskussioner kring organisation, mål och genomförande innan den tvåspråkiga undervisningen startats. Detta hade medfört att projektet av pedagogerna till stora delar upplevts dels som ett merarbete, dels som orsak till de problem som uppstått under arbetets gång. Tidsbrist när det gällde diskussioner, planering och uppföljning menade pedagogerna hade bidragit till att de inte förrän i ett ganska sent skede, upptäckt att de hade olika synsätt när det gällde den tvåspråkiga undervisningen. Att de periodvis arbetat med uppgifter de inte ansåg sig ha kompetens för, medförde att de bitvis känt oro och osäkerhet. Stöd av ledningen och utrymme för diskussioner kring organisation och mål med den tvåspråkiga undervisningen efterlystes. Eftersom det inte funnits formulerade mål för projektet, ansåg pedagogerna sig inte kunna bedöma om någon positiv språkutveckling skett.

6.2 Intervjuer med ledningsgruppen

I avslutningssamtalen ombads skolledare och projektledare ge sina synpunkter på vad som hade fungerat bra och mindre bra och vilka möjligheter och hinder de upplevt på olika nivåer, när det gällde

eleverna och deras föräldrar, arbetslagen och ledningen. Avslutningsvis ombads ledningsgruppen också beskriva vad den ansåg skulle ha gjorts annorlunda och hur den såg på det framtida arbetet.

6.2.1 Eleverna och deras föräldrar

Den tvåspråkiga undervisningen hade enligt skolledningen medfört att de arabisktalande eleverna använde sitt modersmål och språket hade kommit att integreras i arbetet på ett positivt sätt. Skolledningen upplevde att språket hade blivit accepterat och fått status i elevgruppen genom de tvåspråkiga pedagogerna och i det avseendet kände de att projektet hade lyckats.

I årskurs 1 hade de arabisktalande eleverna varit uppdelade på två klasser medan de i förskoleklasserna hade samlats i en grupp. Då var det, som någon i ledningsgruppen uttryckte det, ”vissa mekanismer som utlöstes” vilket gjorde att personalen upplevde förskolegruppen som svårhanterlig. Skolledningen uttryckte att elevgruppen inte hade fungerat socialt som grupp, vilket inte behövde ha något att göra med språklig tillhörighet.

Den gruppen var ju inte en bra grupp att ha tillsammans för varandra. Utifrån medlemmarna i gruppen, inte utifrån språklig tillhörighet utan mer utifrån de sociala funktionerna som blev i den gruppen.

Detta ledde till att man beslöt att dela den arabisktalande förskolegruppen inför årskurs 1 genom att flytta två av eleverna till den andra gruppen där det inte tidigare funnits några arabisktalande elever.

Skolledningen framhöll att den arabisktalande elevgruppen generellt ansågs vara svårare att hantera än övriga elevgrupper på skolan.

Men vi vet ju att dom barn som vi har problem med på skolan, som är stökiga, som är utåtagerande, det är dom arabisktalande barnen.

Skolledarna poängterade att det rent principiellt hade varit ett misstag att dela förskoleklasserna i en grupp med arabisktalande elever och en grupp med elever från övriga språkgrupper. Även om det kunde vara positivt ur språklig synvinkel fanns farhågor att motsättningar mellan barngrupperna byggdes in genom en sådan konstruktion.

Det får liksom inte kantra på andra hållet så att det blir en grupp som man är rädd för, eller en grupp som är dominerande. För det är de arabisktalande barnen också. De kan vara väldigt så dominerande i andra barns och föräldrars ögon. Och då tror jag inte vi hade gjort vare sig dem eller de andra barnen en tjänst genom att sätta dem i en klass.

Det fanns inga enspråkiga svensktalande elever alls i den förskolegrupp där de arabisktalande eleverna gick, vilket också sågs som ett problem. Den enda eleven i gruppen med svenska som modersmål hade flyttat. Enligt skolledningen var andelen barn med svenska som modersmål för låg på skolan. Den optimala fördelningen hade varit ungefär lika många elever med svenska respektive arabiska som modersmål. Då hade ledningen också kunnat känna sig säkrare i arbetet med att utveckla tvåspråkig undervisning, underströk en av dem.

Det hade varit tio gånger säkrare om vi hade haft 15 svenska barn och 13, 14 arabiska barn. /.../ alltså då tror jag att det hade fungerat på ett annat sätt. För bägge grupperna. Medan nu har vi den här blandningen som vi har.

Ledningen ville emellertid heller inte arbeta med enspråkiga grupper eftersom detta inte främjade integrationen.

Det har inte funnits underlag men om vi hade haft det så hade jag inte tyckt det var bra ändå. /.../ Där tror jag det hade blivit svårt för de barnen att integreras. De hade blivit ganska isolerade tror jag.

När det gällde de nya förskoleklasser som skulle starta kommande läsår hade ledningen beslutat att de arabisktalande eleverna skulle fördelas jämnt i de båda grupperna.

Det hade funnits föräldrar som inför starten av den tvåspråkiga undervisningen valt att flytta sina barn från förskoleklassen och det hade också förekommit i enstaka fall att föräldrarna flyttat sina barn innan barnet skulle börja årskurs ett. Detta hade skolledningen upplevt som ett missnöje med den organisation man erbjudit på skolan. Ledningen tolkade det som oro hos föräldrarna över barnens möjligheter att lära sig svenska - oro som också hade uttryckts av föräldrar ur andra språkgrupper.

Och det är alltså då föräldrar som var rädda för språket, svenska språket. Två föräldrar har gjort det. Förskolläraren har sagt, att hon har hört fler föräldrar som är oroliga för att deras barn inte ska lära sig svenska.

Skolledningen såg de tvåspråkiga pedagoger skolan hade anställt som en stor tillgång ur många aspekter och ledningen hade uppfattat att de mottagits mycket positivt av föräldrarna.

De är brobyggare. Det tycker jag att de är. De har en acceptans hos föräldrarna och föräldrarna förstår varför, när det gäller olika frågor som man tar upp. De kan förklara för föräldrarna och föräldrarna kan komma med frågor och få svar. Alltså det är mycket, mycket lättare. Det att prata samma språk underlättar oerhört mycket i kommunikationen och information och allt. Och det gör ju också att förtroendet, förtroendet för både skola och för undervisning och för allt blir mycket, mycket lättare. Så det kan jag säga att det är en enorm tillgång.

Det förekom även att arabisktalande föräldrar till elever i andra klasser hade vänt sig till de tvåspråkiga pedagogerna i förskoleklass och årskurs 1, för att kunna tala om saker som rörde skolan på sitt modersmål. Dessa pedagoger fyllde också en funktion vid utvecklingssamtalen då antingen skolledningen eller föräldrarna kunde ha önskemål om att de skulle vara med.

Föräldrarna har tyckt att det har varit jättebra. Att de gärna vill ha dem med för att de känner att de förstår och kan och känner deras barn. De har full tillit och förtroende för dem.

Inte bara pedagogerna utan också den tvåspråkiga undervisningen hade mottagits positivt av föräldrarna enligt ledningsgruppen.

Föräldrar som jag har träffat har sagt att de tycker det är jättebra att vi har den här tvåspråkiga undervisningen. Och att de tycker att det känns jättebra att vi har de resurserna.

Även föräldrar ur andra språkgrupper hade uttryckt önskemål om tvåspråkig undervisning för sina barn.

Skolledningen uttryckte att det förekommit svårigheter i samarbetet med den arabisktalande föräldragruppen som hade att göra med synen på barnuppfostran, vilket tolkades som kulturellt betingat. Det var också något som fick återverkningar på arbetet i skolan och relationerna mellan lärare och elever.

Många av dem har svårigheter med barnuppfostran. De känner att de inte räcker till, framför allt mammorna. Därför pappa har sin roll och mamma har sin roll. Och pappa är väl tydligare vuxen för pojkarna än vad mamma är. Då blir det svårt för mamma att räkna till för det är pappa som gäller. Mamma gäller inte alltid. /.../ De är förtvivalade för de klarar inte alltid av sina söner. Och det är lite det vi ser här också. Och här har vi då kvinnor och det gör också att pojkarna har inte riktigt samma respekt. Om man ska säga respekt på ett positivt sätt.

Detta hade lett till att skolledningen börjat fundera på att utveckla samarbetet med föräldrarna i andra banor och bl.a. försöka arbeta med olika former av föräldrastödjande verksamhet. Detta var också något som tagits upp till diskussion i skolstyrelsen.

De tycker skolan är väldigt viktig, mycket viktig. Och de vill att det ska gå bra för barnen i skolan och de blir förtvivalade när det inte fungerar. /.../ Och det tänker vi göra också till hösten och framöver, att fånga upp föräldrarna. /.../ Med föräldramöten och cirklar och allt vad vi nu tänker sätta igång med.

6.2.2 Arbetslagen

Huvuddelen av arbetet med att utveckla och genomföra den tvåspråkiga undervisningen hade fallit på arbetslagen - och inom arbetslagen huvudsakligen på de tvåspråkiga pedagogerna. Hela ledningsgruppen var medveten om att detta hade blivit en tung arbetsbörda för de tvåspråkiga pedagogerna och framför allt för pedagogen i årskurs 1. Skolledningen var medveten om att pedagogen lagt ner ett engagerat och ambitiöst arbete på att utveckla den tvåspråkiga undervisningen för de arabisktalande eleverna i de båda klasserna i årskurs 1.

Det har legat mycket på henne att få detta att fungera och hon har gjort ett fantastiskt arbete. Hon har ansträngt sig och verkligen, verkligen tänkt vad det är hon gör, och varför hon gör det hon gör.

Det hade emellertid varit ett arbete som krävt sin tribut, inte minst för en ny lärare som även skulle skola in sig i lärarrollen. Detta hade som någon i ledningsgruppen påpekade också att göra med hur ansvaret för olika uppgifter fördelats inom arbetslaget. Där hade diskussionen om ansvarsfördelning kanske inte förts i den utsträckning den borde.

Hur mycket ska det vara vanligt och hur mycket ska det vara tvåspråkigt och hur fördelar man då ansvaret inom ett arbetslag och vilka tar ansvar för olika saker.

Skolledningen hade initialt beslutat att den tvåspråkiga undervisningen skulle bedrivas inom ramen för temaundervisningen två förmiddagar i veckan både i förskoleklass och i årskurs 1. Under den första terminen, när den tvåspråkiga förskollärares tjänst var besatt med vikarie visade detta sig inte vara möjligt i förskoleklassen utan den tvåspråkiga undervisningen bedrevs då under den dagliga samlingen i den arabisktalande gruppen. När den ordinarie förskolläraren inträdde i tjänsten återgick pedagogerna emellertid inte till det överenskomna arbetssättet utan fortsatte som tidigare i förskoleklassen. Detta framhöll skolledningen som ett beslut som personalen fattat och underlåtit att informera ledningen om.

Det var inte så mycket att be för, så därav blev det att de ändrade i detta. Att de sedan inte ändrade tillbaka det när den tvåspråkiga

förskolläraren kom, det tycker jag var en miss. Det störde mig oerhört mycket. Därför att vi hade bestämt att temaarbetet är det vi skulle ha. (...) Och det har ju bara gått, ja det har gått oss förbi. Tyvärr, men ja.

Det hade ju, sade skolledarna, varit fullt möjligt att ha tvåspråkig undervisning både i samlingen och i temaundervisningen om så hade önskats.

Man har inte kunnat vara så nära som man borde ha varit för att kunna fånga upp att det blev som det blev.

I årskurs 1 hade pedagogerna från början arbetat som planerat med tvåspråkig undervisning i temaundervisningen två förmiddagar i veckan, men efter samråd med skolledningen hade arbetslaget beslutat att istället övergå till en heldag i veckan. Enligt skolledningen ansåg pedagogerna att det blev en bättre helhet för eleverna och att hela arbetslaget hade varit eniga om denna förändring. Den tvåspråkiga undervisningen hade, trots lokalmässiga brister, fungerat bra i årskurs 1 framhöll skolledarna, men det hade den inte i förskoleklassen.

Där tycker jag att dom har gjort ett jättebra, jättebra jobb. Det tycker jag att dom har gjort. Så där kan jag inte säga någonting när det gäller det tvåspråkiga och när det gäller temaarbete. Det kan jag tycka att det har dom gjort bra. Vad dom inte har gjort bra, det är i så fall i förskoleklassen att man inte höll fast vid temaarbetet.

Om det valda arbetssättet hade medfört några negativa konsekvenser för eleverna i förskoleklassen uttalade sig skolledarna emellertid inte om.

På nåt sätt tror jag inte egentligen man har fått mindre arabiska i förskoleklassen än vad man har fått på skolan, snarare lite mer - på ett sätt, i samlingen. Men det har inte varit i temat.

Från början hade det också förekommit svårigheter i samarbetet i arbetslaget i förskoleklassen. Detta tillskrev skolledningen delvis att vikarien inte delade den övriga personalens synsätt och värderingar och delvis att hon också saknade erfarenhet av arbete i förskola. När

den ordinarie förskolläraren återinträdde i tjänst förbättrades samarbetet betydligt.

Även i årskurs 1 hade skolledningen insett att det förekommit slitningar i arbetslaget som periodvis försvårade samarbetet. Båda klasslärarna var kompetenta personer med bestämda uppfattningar. De fungerade enligt skolledarna väl var för sig, men kommunikationen dem emellan hade inte alltid fungerat optimalt.

Men sedan när det gäller för dem att komma samman och bestämma tillsammans, där tror jag inte alltid att det fungerar så som det kanske borde fungera. Dialogen tror jag ibland saknas. Och det tror jag inte är medvetet från någons sida, utan jag tror att man ibland pratar förbi varandra och inte sätter sig ner och diskuterar. Man har inte tiden och så har den ene en uppfattning och den andre en annan uppfattning och så kan man tolka varandra. Och så tror man att den andre menar så och så.

Men det handlade inte enbart om bristande kommunikation utan också om åsiktsskillnader i arbetslaget, framför allt när det gällde hur den tvåspråkiga undervisningen skulle organiseras och genomföras.

Jag vet inte riktigt om man har haft olika syn, men jag kan tänka mig olika syn på hur mycket man ska låta den tvåspråkiga undervisningen få ... dominera i förhållande till det andra och hur mycket arabiska vi ska prata.

Det var inte om, utan snarare hur och i vilken omfattning den tvåspråkiga undervisningen skulle bedrivas, som var orsaken till att diskussionerna i arbetslaget, enligt en av skolledarna, ibland nästan hade blivit konfliktartade.

Det är egentligen ingen som säger att de inte tror på att det är bra att vi stöttar barnen i modersmålet. Det är formerna som har varit dom stora diskussionerna /.../ Men visst har det varit ja, nästan konflikt i de här diskussionerna.

Här återkom skolledarna igen till oron över elevernas utveckling i svenska, som framkommit hos en del av personalen, som en viktig

orsak till meningsskiljaktigheterna. De tvåspråkiga pedagogerna var enligt skolledarna av naturliga skäl mera övertygade om värdet av att arbeta med modersmålet och att detta på sikt skulle komma eleverna tillgodo, än de enspråkiga svensktalande pedagogerna. De senare hade uttryckt att de upplevde att de arabisktalande elevernas svenska inte utvecklades på samma sätt som de övriga elevernas.

Och hur kan man vara så trygg i att 'Ja men vi bryr oss inte om det nu, för det är i 4:an vi kommer att se resultatet'. Och den tryggheten har nog ingen haft. Att kunna luta sig tillbaks och säga 'Så är det, så blir det. Bara vi håller ut med detta så kommer vi se resultatet i 4:an eller i 5:an'. För det är ju egentligen så lång tid som forskningen säger.

Detta tyckte skolledningen inte var så förvånande framför allt satt i relation till den allmänna debatt som pågick runtom pedagogerna, i samhälle och media, där åsikterna om värdet av att använda modersmålet i skolan gick isär.

Och det är inte så konstigt. Hela samhället har olika syn på det här. Hur mycket ska man prata modersmål eller hur mycket ska man prata svenska. Vilket är det bästa? Medan vi ändå vet utav forskning att det är bra med tvåspråkig undervisning och att man får prata sitt modersmål.

Enligt skolledningen hade emellertid skiljaktigheterna kommit att minska efterhand som arbetet fortskred och samarbetet i arbetslaget hade utvecklats i mera positiv riktning under våren.

Jag upplevde ju ändå att våren har fungerat mycket bättre både vad det gäller relationerna i arbetslaget pedagogerna sinsemellan och strukturen i temat, när de bestämde hur man lade upp det och vad och vem som planerar. Alltså det blev ju mycket, mycket bättre och folk mådde ju mycket, mycket bättre än under hösten.

När det gällde modersmålslärares slutligen och modersmålsundervisningen var hela ledningsgruppen enig i att denna inte hade integrerats i arbetet med den tvåspråkiga undervisningen, vilket sågs som en brist.

När det gäller modersmåsläraren skulle vi kunna göra mer än vad vi har gjort.

Skolan hade via modersmålsenheten fått tillgång till en modersmåslärare som hade all sin arbetstid förlagd till skolan. Modersmålsundervisningen bedrevs emellertid i såväl de aktuella grupperna i förskoleklass och årskurs 1 som i de övriga klasserna på skolan helt vid sidan av den tvåspråkiga undervisningen och enligt konventionell modell. Vad detta berodde på och vems ansvar det var att se till att modersmåsläraren involverades i den tvåspråkiga undervisningen var ledningen inte riktigt klar över. Olika förklaringar framfördes. Några fokuserade modersmåsläraren och att den undervisning läraren bedrev var svår att förena med skolans arbetssätt. I andra förklaringar lades fokus på de övriga lärarna i arbetslaget och i vilken utsträckning de involverat modersmåsläraren i den gemensamma planeringen. Och i ytterligare andra fokuserades organisationen och ledningsstrukturen.

Men modersmåsläraren lever ju sitt liv egentligen ... med en organisation som egentligen styr henne och sen ska hon användas i en annan organisation

Skall man kunna göra det fullt ut och jobba med dem så måste man ha arbetsledansvar för dem och det har man ju inte. Det har fortfarande modersmålsenheten.

Ledningsgruppen var enig om att modersmåslärarens kompetens kunde ha nyttjats på ett bättre sätt än vad som varit fallet.

6.2.3 Ledningen

När ledningsgruppen ombads beskriva och kritiskt granska sin egen roll i samband med införandet av tvåspråkig undervisning stack man inte under stol med att man i vissa avseenden såg den egna insatsen som otillräcklig. Skolledarna underströk att de borde ha befunnit sig närmare arbetslagen och tagit en mera aktiv del i arbetet. Att de inte gjort det hade flera orsaker, inte minst hur den egna arbetssituationen sett ut under året. Skolledarna hade fått ta över andra arbetsuppgifter

och ledningsfunktioner både inom och utanför skolan, på central nivå, vilket inte bara lett till att arbetssituationen blivit tidsmässigt pressad utan också splittrad.

Vi har haft, har, alldeles för mycket och göra vilket gör att vi inte hinner. Man hinner inte vara ute så mycket som man vill, man hinner inte följa upp så mycket som man vill /.../ Vi har haft alldeles för mycket. När man startar upp någonting sådant här så ska man ju finnas på plats och kunna föra diskussioner och ja allt. Det har vi inte hunnit med. Det är liksom bara lögn och säga någonting annat. Det har vi inte hunnit.

Projektledarens roll hade också varit oklar, vilket alla i ledningsgruppen påpekade. De kunde ha olika uppfattning om vad som var projektledarens roll men ledningsgruppen var överens om att detta inte hade diskuterats och klargjorts tillräckligt och att projektledaren kunde ha nyttjats på ett bättre sätt än vad som skedde. Själv ansåg projektledaren att hans roll knappast blivit mer än administratörens.

Den är jätteotydlig. Alltså jag tycker inte jag fått någon lott alls. Min roll har ju blivit administratörens roll

Flera av dem ifrågasatte också omfattningen av projektledartjänsten satt i relation till hur den kommit att utnyttjas.

Bristerna i den egna ledningen tillskrev skolledarna emellertid inte bara den pressade arbetssituationen under året utan också sin osäkerhet om vad som skulle göras och på vilket sätt arbetet skulle bedrivas. Det var ett uppdrag som hade ålagts skolan uppifrån och det var ingen i ledningsgruppen som ifrågasatte tanken om tvåspråkig undervisning. Däremot fanns en betydligt större osäkerhet om hur uppdraget skulle genomföras.

Detta är ju inget som vi har valt. Det har ju bara kommit. Det ska ni göra. Så det har vi väl sagt hela vägen, att detta är inget som kommer som ett underifrånperspektiv utan detta är uppifrån. Ingen har tyckt att grundidén att stötta barn i sitt modersmål för att de ska kunna hantera skolsituationen, det upplever inte jag att någon

ifrågasätter. Men sättet och hur man ska göra det, det är väl där man inte... Och därför har det inte varit att, så ska det vara och så ska vi göra. Och jag känner att det har jag inte kunnat säga. Rätt eller fel, bra eller dåligt, nej, det har jag inte kunnat.

Detta hade också påverkat sättet att leda arbetet.

Jag känner fortfarande att vi har stöttat för lite, om det nu är rätt begrepp, i tvåspråkighet. Men jag har inte vetat vad jag har att stötta. /.../ Tvåspråkigheten kan jag erkänna villigt, att där har inte jag varit så säker i mig själv vad det är jag vill att man ska driva.

Önskemålen om stöd och ledning förefaller också ha varit olika i de olika arbetslagen, vilket också påverkat skolledarernas sätt att leda arbetet.

Att jag skulle vara nära och fånga upp det dagliga, det kan man säga att jag har gjort dåligt eller mindre bra, utifrån olika faktorer återigen. Och man har så att säga lämnat över ett stort ansvar till varje arbetslag att hantera det. Och vissa arbetslag har bjudit in och frågat mig, och det har varit mer i ettan än vad det har varit i förskoleklass. Här har man inte frågat efter stödet eller velat ha stödet.

Skolledningen beskrev sitt arbete som en balansgång mellan stöd och styrning där många olika faktorer spelat in i den utveckling som skedde. Det handlade såväl om skolledningens och pedagogernas osäkerhet om vilket arbetssätt som var det bästa, som om insikten att det är nödvändigt att arbeta utifrån en egen övertygelse för att göra en fullgod insats. Detta synsätt var ledningen eniga i. Någon uttryckte det så här:

Där känner jag att jag vet inte vilket som är bäst. /.../ Och då blir det att antingen ska jag bestämma mig för vad som är bäst, men samtidigt så känner jag att den pedagog som tror på sin modell gör ett mycket bättre jobb än att säga till att du ska göra det här, om dom inte tror på den. Alltså någonstans är det ändå det som är en grundinsikt, att om jag inte tror på det jag gör, så kommer jag inte att göra det speciellt bra.

Medan en annan sade på följande sätt:

Jag kan inte stå upp och säga. Så här är det. Hur ska jag övertyga dem? Det måste man övertygas om i processen och i arbetet med barnen, medan man jobbar med det. Då blir man övertygad.

Och fortsatte lite längre fram under intervjun:

I och med att det är nytt här, så måste det på något sätt vara att de själv först måste se, hur fungerar det. Hitta en form. För det är ju inte jag som ska säga så här och så här ska ni göra. Utan de vet ju vilka barn det är, vet barnens behov och vet också hur de ska organisera det. Därför måste de ju först känna sig för och sen får vi följa upp och se, hur det går.

Häri innefattas naturligtvis också ett stort förtroende för och en tillit till pedagogernas egen förmåga och kompetens att utveckla arbetet med den tvåspråkiga undervisningen.

De har tagit ett ansvar för verksamheten och hittat en form som de har känt att barnen har mått bra av. Och det är ju en trygghet och det är de kompetenta och duktiga i.

Frågan är emellertid var gränsen mellan självständighet och övergivenhet går i ett så pass omfattande utvecklingsarbete som detta. En underliggande upplevelse av att pedagogerna sannolikt hade behövt mera stöd än de fick, kom emellertid ändå till uttryck i samtalen med alla i ledningsgruppen.

När man sätter igång något sådant här nytt så kräver man jättemycket stöd och det har ju varit en situation där man förmodligen inte har haft möjlighet att ge det stödet /.../ och det handlar ju också om en ohållbar situation då, att man på något sätt blir lämnad att göra sitt eget så länge.

6.2.4 Vad skulle gjorts annorlunda?

Avslutningsvis ställdes samtliga i ledningsgruppen, såväl skolledarna som projektledaren, inför frågan vad de ansåg skulle ha gjorts annor-

lunda i planeringen och genomförandet av den tvåspråkiga undervisningen. Återigen handlade det om mer tid och mer resurser men gruppen efterlyste också tydligare struktur och mera ledning och styrning från centralt håll i samband med att skolan fick uppdraget.

När det gällde önskemålet om mer tid rörde det inte enbart tid för att planera och genomföra arbetet utan i lika hög utsträckning tid att förankra uppdraget hos alla berörda, både skolledning och pedagoger. Personalgruppen behövde tid att sätta sig in i vad tvåspråkig undervisning var och vad det skulle innebära för dem själva, tid att läsa in sig och på olika sätt utveckla sitt kunnande och sin kompetens på området. De behövde finna och ta del av goda exempel på hur tvåspråkig undervisning kunde genomföras och hade genomförts i andra skolor inom och utom landet. Personalen behövde helt enkelt tid att göra uppdraget till sitt eget och till något de kände entusiasm inför och verkligen ville genomföra.

Ja alltså för det första så skulle det här förankras, så att nu vill vi detta. Nu är det någon som tror jättemycket på detta och som kan entusiasmera och säga att så här ska ni göra och det här är vedertaget, det här kan vi titta på, här och här och här och här. Så har de gjort, så långt har de kommit, och de har nått de målen. Alltså det finns ju inte.

Det fanns fortfarande, efter ett års arbete, osäkerhet även hos representanter för skolledningen om huruvida den tvåspråkiga undervisningen bedrevs på det rätta och bästa sättet.

Det är fortfarande så att jag inte kan riktigt se, hur gör vi det. Hur gör vi det så att de här barnen verkligen får det som de behöver, och vad är det de behöver och hur ger vi dem det de behöver. Bägge bitarna då så att säga.

Ledningsgruppen efterlyste också en tydligare ledning och struktur från centralt håll, från politiker och förvaltning.

Jag tycker man skulle gått in med mer struktur. Det är något annat än styrning tycker jag. Min bild är att man delvis inte har gjort

det för att man har inte vetat. Om du inte vet själv, då kan du inte sätta några ramar eller bilda någon struktur. Och därför uppfattar jag det som att uppdraget blir så oerhört, alltså det var väl det mest öppna man kunde ge - någon form av tvåspråkig verksamhet på någon av de reguljära enheterna. Mer luddigt än så kan det ju knappast bli.

Någon ifrågasatte också huruvida det faktiskt hade funnits en enhetlig, och tydlig bild av uppdraget hos den centrala förvaltningen.

Det fanns inga tankar kring hur det skulle se ut. Eller rättare sagt, det fanns säkert jättemycket tankar kring hur det skulle se ut, men det var ju vars och ens bild liksom på sin kammare ./.../ Men det var ändå inte i helheten en tydlig bild och en tydlig inriktning från hela stadsdelen, att det är så här det ska vara.

Utöver struktur önskade ledningsgruppen också större tydlighet kring ramar och resurser. De efterlyste framför allt en styrgrupp.

Tydligare från början. Vad gäller för projektet? Vad har vi att utgå ifrån? Alltså tydliga ramar, resurser. ./.../ För om vi hade haft en annan struktur, så tror jag också i det, att ledningsorganisationen kanske också hade sett annorlunda ut. ./.../ Vi borde haft en styrgrupp till exempel. Det har vi inte haft. Det borde vi haft.

Ledningsgruppen önskade att utvecklingsarbetet skulle drivas som en process med kontinuerliga och regelbundet återkommande diskussioner i styrgruppen. Någon menade i efterhand att uppdraget inte skulle ha genomförts utan en styrgrupp.

Jag skulle varit så tuff så jag hade vägrat driva projektet om det inte blev en styrgrupp till exempel.

När det gällde själva arbetet med att utveckla och genomföra tvåspråkig undervisning skulle det, som redan nämnts, behövas mer resurser enligt skolledningen. De uttryckte lite skämtsamt att den tvåspråkiga pedagogen skulle behövt klona sig för att räcka till för uppdraget att vara både klasslärare och tvåspråkig lärare för alla de arabisktalande eleverna i årskurs ett.

I samtalen med skolledare och projektledare framkom funderingar kring om allting kanske hade gått för fort och att projektet kanske hade startats för tidigt.

Det är svårt att säga hur lång en startsträcka ska vara, men det kanske skulle ha varit så, att man skulle haft en ännu längre startsträcka. /.../ Den där verksamheten blev inblandad.

Avslutningsvis efterlyste skolledare och projektledare mera djupgående diskussioner såväl om idéer, mål och metoder för tvåspråkig undervisning som om den egna verksamhetens organisation och uppbyggnad.

Hur ser strukturen i arbetslaget ut? Är det här så viktigt med det tvåspråkiga, så att vi ska göra andra prioriteringar. /.../ Alltså tid till att ta sådana diskussioner och stöta och blöta

Vilka målsättningar finns när det gäller skolans pedagogiska verksamhet? Hur kan olika pedagogiska idéinnehåll förenas med varandra och vilka prioriteringar vill och kan man göra? Hur låsta är de befintliga strukturerna och vilka möjligheter till flexibilitet finns? Den här typen av diskussioner efterlystes av alla. Att detta var ett mångfasetterat problem som grep in på många områden hade efterhand kommit att framstå som alltmer tydligt vilket någon i ledningsgruppen också påpekade.

Jag tror att självkritiken är att vi inte har sett till komplexiteten.

6.2.5 Tankar inför det kommande läsåret

Enligt den modell som skolledningen skisserade för det kommande läsåret skulle lärarna i den blivande årskurs 2 arbeta vidare i sina klasser, tillsammans med en fritidspedagog i gruppen på samma sätt som man gjort i årskurs 1. Tanken var att den tvåspråkiga Matte-No läraren fortfarande skulle ha möjlighet att inom ramen för sin klass arbeta tvåspråkigt med de sju arabisktalande elever som fanns i gruppen. En timma i veckan skulle hon arbeta med språkstödande verksamhet i matematik för de sju arabisktalande eleverna i den andra

klassen. Läraren i den andra klassen skulle i gengäld ta över musikundervisningen en timma i veckan i den tvåspråkiga lärarens klass.

I nuvarande förskoleklasser, som var blivande årskurs 1, var avsikten att en lärare och en förskollärare/fritidspedagog i vardera klassen skulle arbeta på samma sätt med de två nya klasserna. Den tvåspråkiga förskolläraren skulle följa med den grupp där huvuddelen eller 9 av de 11 arabisktalande eleverna från förskoleklassen skulle placeras. Hon skulle också vissa timmar i veckan arbeta med språkstödande verksamhet för de två arabisktalande elever som skulle flyttas över till den andra klassen.

I de nya förskoleklasserna som skulle börja till hösten avsåg skolledarna fördela de arabisktalande eleverna jämnt mellan grupperna. De tilltänkta pedagogerna, två i varje grupp, hade alla svenska som modersmål. Därutöver skulle en tvåspråkig pedagog arbeta med språkstöd för de arabisktalande eleverna i båda grupperna.

Dessutom skulle elever i alla grupper som var i behov av särskilt stöd eller i behov av språkstöd i svenska kunna erbjudas sådant av pedagoger med adekvat kompetens.

När det gällde den mer långsiktiga utvecklingen funderade ledningsgruppen i termer av språkstödande verksamhet i åk F-2 och språkverkstad för de äldre barnen. För trots allt såg skolledningen att det fanns stora fördelar med tvåspråkig undervisning och ville inte ge upp.

Så jag tror ändå vi kan hitta modeller utifrån där vi befinner oss, både resursmässigt och lokalmässigt. /.../ Vi vill ju inte ge upp och tycker inte vi skall ge upp för vi ser fördelarna med det här.

6.2.6 Sammanfattande kommentar

När ledningsgruppen efter det första årets arbete sammanfattade sina intryck var gruppen ganska enig om vad som hade fungerat bra och

vad som hade fungerat mindre bra. Det som varit positivt var att det arabiska språkets status höjts på skolan. Det hade kommit att integreras i verksamheten och eleverna använde det med glädje i många fler situationer än tidigare. Föräldrarna var genomgående positiva till den tvåspråkiga undervisningen även om det förekommit viss oro över svenskans roll framför allt bland en mindre grupp föräldrar i andra språkgrupper. De tvåspråkiga pedagogerna hade uppskattats mycket av föräldrarna och samarbetet med föräldrarna hade utvecklats positivt under året. Det fanns planer på skolan att utveckla föräldrasamverkan ytterligare under nya former.

Det hade inte varit utan svårigheter att arbeta med tvåspråkig undervisning i den organisatoriska form som valts, med blandade språkgrupper i klasserna. Ledningsgruppen var enig om att det krävdes ytterligare resurser för att kunna genomföra det. Samtidigt ville de inte arbeta med enspråkiga grupper eftersom det fanns farhågor att detta inte skulle främja den eftersträlvade integrationen.

Det konkreta arbetet med att utveckla den tvåspråkiga undervisningen i förskoleklass och årskurs 1 hade fallit på de tvåspråkiga pedagogerna. I synnerhet i årskurs 1 hade detta ställt stora krav på pedagogen. Även om skolledarna inte gärna ville betrakta det som två olika uppgifter återkom de till att pedagogen hade haft två uppdrag inom ramen för sin tjänst. Detta var i längden inte hållbart.

Det hade också förekommit samarbetssvårigheter i arbetslagen som till delar kunde tillskrivas olika synsätt på hur den tvåspråkiga undervisningen skulle bedrivas. Detta hade också konsekvenser för arbets- och ansvarsfördelningen i arbetslagen. Den resurs modersmålsläraren utgjorde hade inte integrerats i den tvåspråkiga undervisningen.

Skolledningen upplevde att de inte varit tillgängliga för styrning och stöd i arbetet på det sätt som de skulle vilja och som de i efterhand menade hade varit nödvändigt. Balansgången mellan stöd och styrning

upplevdes som komplicerad särskilt som alla inte var säkra på vad det var de hade att utveckla och hur arbetet skulle bedrivas.

Ledningsgruppen var enig i att den saknat en centralt organiserad styrgrupp och hade också önskat tydligare ramar och riktlinjer för arbetet. Uppdraget, som tilldelats skolan från stadsdelen, saknade tydligt formulerade mål. Ledningsgruppen återkom upprepade gånger till de bristande resurserna som medfört att arbetet inte kunnat fullföljas. Det handlade inte bara om ekonomiska resurser utan också om tidsmässiga. Det hade saknats tid att diskutera och planera arbetet men kanske framför allt hade det inte funnits tid att förankra uppdraget i personalgruppen.

7 Diskussion

Föreliggande studie av tvåspråkig undervisning i arabiska och svenska på en skola i ett etniskt blandat storstadsområde hade initialt huvudfokus på tvåspråkighet och tvåspråkig undervisning. Efterhand som arbetet fortskred kom intresset emellertid alltmer att förskjutas mot frågor rörande skolutveckling och förutsättningarna för och genomförandet av ett skolutvecklingsprojekt på en etniskt blandad skola.

Om de tre faserna initiering, implementering och institutionalisering (Miles, Ekholm & Vanderberghe, 1987) tas som utgångspunkt för beskrivningen, kan införandet av tvåspråkig undervisning ses som ett skolutvecklingsprojekt i initierings- och implementeringsfaserna. Faserna är inte avskilda enheter där den ena avslutats innan nästa påbörjas, utan måste betraktas som samtidigt pågående processer vilka tillsammans utgör en helhet som ofta sträcker sig över flera år (Ekholm, 1990; Blossing, 2002). De upprepade mål- och syftesdiskussioner och det mångsidiga kunskapssökande som präglar ett gynnsamt initieringsarbete måste fortsätta under implementeringsfasen, eftersom det är då, när det står klart vad projektet egentligen innebär, som problemen visar sig och eventuellt motstånd blir tydligt.

Skolutveckling kan ses som ett led i arbetet för en likvärdig skola för alla (Blossing, 2003). Elever med utländsk bakgrund är en grupp som av Skolverket (2000) bedömts inte ha tillgång till en likvärdig utbildning, inte minst eftersom många skolor inte kan erbjuda dem stöd på modersmålet.

Minoritetsspråkselevers skolframgång är beroende av elevernas tillgång till modersmål, svenska som andraspråk och kunskapsutveckling på båda språken i en sociokulturellt stödande miljö. Valet av undervisningsmodell för dessa elever, kopplat till de mål skolan formulerat för undervisningen, får olika konsekvenser för hur undervisningen organiseras. Hvenekilde, Hyltenstam och Loona (1996) beskriver följande tre modeller som har olika mål för elevernas språkutveckling.

1. Om målet för undervisningen är tvåspråkighet förutsätter detta att eleverna får den grundläggande läs- och skrivinläringen på sitt modersmål, samt att modersmålet används i ämnesundervisningen under den tid då elevens andraspråk ännu inte utvecklats till åldersmässig nivå. Ytterligare en förutsättning är att såväl modersmålet som andraspråket används parallellt, för att både målet tvåspråkighet och åldersmässig kunskapsutveckling ska nås.
2. Om målet är att via modersmålet utveckla en åldersmässig kompetens i andraspråket innebär detta att eleverna måste få undervisning på modersmålet även i skolämnena tills de når åldersmässig nivå i svenska. Därefter sker undervisningen på andraspråket vilket innebär att eleverna inte uppnår tvåspråkighet eftersom modersmålsutvecklingen avstannar.
3. Om skolan väljer att inte erbjuda undervisning i modersmål eller i skolämnena på modersmålet, innebär detta att eleverna samtidigt som de lär sig ett andraspråk, ska använda detta språk som är under utveckling, för att inhämta nya kunskaper. På högre stadier i skolan riskerar eleverna att inte nå den nivå i sitt andraspråk som krävs för att de ska klara ämnesundervisningen i nivå med enspråkiga svensktalande elever.

Den tredje modellen är den som hittills varit den dominerande i svensk skola och som ligger till grund för de skolresultat vi nu ser (Axelsson m.fl., 2002).

Den utveckling av tvåspråkig undervisning som skolan i studien påbörjade, men avbröt efter det första året, anknyter närmast till den andra modellen.

I den sammanfattande diskussionen nedan följs inledningsvis strukturen i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori, från makro- till mikronivå.

En central samhällsfråga utgörs av invandringspolitiken som enligt Bronfenbrenner hör till makronivån. Från denna nivå utgår också uppdrag och regler till kommunerna. Tvåspråkighet har sedan 1970-talet stått som ett av målen i den svenska invandringspolitiken. Vägen till målet har varit lång, och inte alltid kantad av framgång (SOU 2003:77). Regler och reformer har avlöst varandra och ibland även förändrats på vägen från regering och riksdag till brukarna. På exonivån har kommunen/stadsdelen stöttat med bl.a. ekonomiska resurser, framför allt då statliga medel tillskjutits, som t.ex. i samband med Storstadssatsningen (prop 1997/98:165). Samtidigt har den, när det gäller skolbarn och ungdomar, överlämnat utvecklingen av tvåspråkig undervisning till sina respektive skolor, vilka byggt upp olika modeller för denna undervisning.

Förskolan och skolan är en av flera närmiljöer vilka på mikronivå inverkar på barnet och dess utvecklingsmöjligheter. Flertalet av dessa miljöer, som är beroende av och samverkar med varandra på mesonivå, påverkas av regler och ekonomiskt stöd från de utanföriggande nivåerna i Bronfenbrenners ekologiska teori. Flertalet av de datainsamlingsmetoder som använts i studien kan räknas till mikro- och mesonivån.

Under det år som projektet pågick visade det sig att den tvåspråkiga undervisningens organisation förändrades. Från såväl intervjuerna med lärarna som från deras dagböcker och olika uppföljningsmöten framgick det att införandet av den tvåspråkiga undervisningen pålades ”uppifrån” och att det var bråttom. Tid för projektets förankring och förberedelsearbete saknades i stor utsträckning vilket poängterades av de involverade. Pedagoger och skolledning beskrev att saker inte alltid blev som förväntat. Undervisningen blev inte heller alltid den önskade utan omständigheter snarare än mål kom att styra.

Familjen utgör också en av individens närmiljöer. Här har vi via enkäter försökt få kunskap om föräldrarnas bakgrund, attityder till svensk skola och till tvåspråkig undervisning och modersmålsundervisning i den mån eleven deltagit i sådan. Avsikten med den tvåspråkiga undervisningen var att stödja utvecklingen av svenska språket och att stärka kunskapsutvecklingen i skolan. Utvecklingen av andraspråket underlättas om individen redan har en kvalificerad utveckling av sitt förstaspråk (se t.ex. Hyltenstam, 1996; Håkansson, 2003; Salameh, 2003). Dessutom sker barns språk- och begreppsutveckling parallellt, dvs. de påverkar och stödjer varandra kontinuerligt. Det är därför viktigt att föräldrarna stöder och även bidrar till att barnets förstaspråk får en allsidig utveckling.

Alla dessa miljöer har stor betydelse och påverkar barnet. När det gällde familjenärmiljön var familjerna i flertalet fall positiva till skolan och till den tvåspråkiga undervisningen. När det gällde pedagogerna drog de ibland åt olika håll. Några ansåg tvåspråkighetsundervisning vara bra medan andra var mer ifrågasättande och relationerna mellan pedagogerna och möjligheter till samverkan fungerade inte alltid. Om en lärarkår inte delar värden och övertygelser blir det svårt att utveckla en enhetlig verksamhet.

Skolutveckling handlar enligt Scherp (2003) om lärande och den utgår från lärares upplevelser av sina vardagsproblem och förståelse av sitt

uppdrag. Förståelsen av uppdraget är central eftersom människor handlar utifrån sin förståelse av verkligheten. Enligt Scherp (2001) är det både viktigt och nödvändigt att lärare i skolan har en gemensam eller en delad förståelse av vad de vill uppnå med verksamheten och arbetet i skolan. En gemensam förståelse av uppdraget underlättar samverkan och det gemensamma lärandet när uppdraget skall förverkligas (Scherp, 2001).

Vi har i föreliggande studie sökt kartlägga utvecklingen av en tvåspråkig undervisning vars modell bygger på tvåspråkiga lärare och undervisning på modersmålet vissa timmar i veckan inom skolans ordinarie verksamhet. Projektet är en praxisnära skolstudie där skolan varit delaktig i att formulera vad som skall studeras och vilka frågor man vill ha kunskap om. Det är också skolan som genomfört den verksamhet man ville öka sin kunskap om. Vi har följt denna undervisning och den har blivit föremål för reflektion och diskussion såväl för lärarna enskilt i dagböcker som tillsammans med oss i den återkoppling som kom att utvecklas i samband med dagboksskrivandet, samt i videoobservationer och återkopplingen av videoinspelade undervisningssekvenser. Vår förhoppning är att detta kunnat leda till ökade insikter om det egna arbetet. Även om tillvägagångssättet har många likheter med aktionsforskning har vi inte arbetat aktionsinriktat såtillvida att vårt arbete inte syftat till att successivt utveckla och förändra undervisningen under projektets gång, i den utvecklingsspiral som karakteriserar aktionsforskning (se t.ex. Rönnerman, 2004; Kemmis & McTaggart, 2005). Vi har i efterhand ställt oss frågan om det har funnits andra mer eller mindre outtalade förväntningar på oss som forskningsgrupp att vi skulle ingripa mera aktivt i utvecklingen av den tvåspråkiga undervisningen. Vissa uttalanden i några av intervjuerna skulle kunna tolkas som sådana förväntningar - förväntningar som vi inte uppfattat eller förstått medan studien pågick. De av ledningsgruppen upplevda otydligheterna i projektets mål och ramar kan ha påverkat även vårt arbete.

När resultaten av enkäter, intervjuer och dagböcker bedöms är det viktigt att hålla i minnet att de inte beskriver en objektiv verklighet, utan snarare de berördas uppfattning av sin verklighet. Det är därför naturligt att det är vissa variationer i de svar vi erhållit, vare sig det gäller enkäter, intervjuer eller dagböcker. Det måste också poängteras att projektet pågått under kort tid och den grupp som undersökts är liten. Det är alldeles för tidigt att redan efter ett år utvärdera effekterna av undervisning enligt den i projektet använda modellen. Om undervisningen haft några mer långsiktiga effekter återstår att se.

Att elever med annat modersmål än svenska bör få undervisning på sitt modersmål är en rättighet som borde komma alla elever till del. Att genom tvåspråkig undervisning stödja de arabisktalande elevernas språk- och kunskapsutveckling är önskvärt och positivt, vilket alla berörda varit eniga om. Från ledningsgruppen framhålls att särskilt positivt har varit att det arabiska språkets status höjts på skolan. Det hade kommit att integreras i skolans verksamhet och eleverna använde språket med glädje i många fler situationer än tidigare. Också föräldrarna var genomgående positiva till den tvåspråkiga undervisningen. De tvåspråkiga pedagogerna upplevdes som ett positivt inslag i verksamheten och detta hade också medfört att samarbetet med föräldrarna kunnat utvecklas på ett positivt sätt under året. Med tanke på att så många olika språk förekom på skolan hade det varit önskvärt också med pedagoger med andra modersmål än arabiska.

Emellertid hade det, som framgått, inte varit utan svårigheter att initiera och genomföra tvåspråkig undervisning. Vilka lärdomar har det hittills genomförda arbetet gett oss? Några av de slutsatser vi tycker oss kunna dra har vi sökt formulera nedan.

Både det sätt på vilket projektet initierades och de tidsramar som gavs, förefaller ha medfört att utgångspunkten i arbetssättet har blivit att försöka anpassa den tvåspråkiga undervisningen till existerande strukturer – såväl vad gäller arbetslagens sammansättning och arbetsformer

som modersmålsundervisningen. Den tvåspråkiga undervisningen har inte fått möjlighet att bli den primära utgångspunkten som fått styra hur strukturerna byggdes upp.

Om ledning och pedagoger getts mera tid i initieringsfasen hade de kanske haft möjlighet att föra djupare diskussioner, inte bara om den tvåspråkiga undervisningen utan om hela den egna verksamheten och den tvåspråkiga undervisningens plats i den. Detta hade kunnat medföra andra prioriteringar, alternativa lösningar och en ökad flexibilitet som kunnat leda till att skolan fått bättre förutsättningar att utveckla en långsiktigt hållbar modell för tvåspråkig undervisning på skolan.

Införandet av tvåspråkig undervisning är en komplicerad förändring av såväl förskolans som skolans verksamheter – en förändring som kräver tid i initierings- och implementeringsfaserna, för förankring, gemensamma pedagogiska diskussioner i ett långsiktigt perspektiv och i ett initialt skede även utökade resurser, om den ska lyckas. Bris-tande tid och resurser tillsammans med otydlighet i den pedagogiska ledningen kan ses som bidragande orsaker till att projektet inte hade den framgång pedagoger och projektgrupp förväntat sig.

Den svenska skolan bygger liksom alla andra svenska organisationer och institutioner på svenska normer och värderingar som uppfattas som normala, självklara och universella (Lahdenperä, 2004). Alla som arbetar inom dessa organisationer utgår i sin dagliga verksamhet från en mängd underförstådda förgivettaganden om hur saker och ting ”är”, vilka styr både det egna handlandet och tolkningen av omgivningens agerande. Cederberg (2006) har visat hur sådana förgivettaganden, som ofta är både osynliga och omedvetna, vållar svårigheter för elever med utländsk bakgrund - även mycket duktiga sådana - när de skall tolka skolans koder och förstå vad som förväntas av dem i skolan.

Det är vanligt förekommande att svårigheter i mötet med människor med annan bakgrund tillskrivs kulturen eller gruppen medan orsakerna till missförstånd mellan personer inom samma kultur söks hos individen eller i de rådande omständigheterna (Hedencrona & Kós-Dienes, 2003). I kommunikationen mellan individer som har olika erfarenheter och bakgrund behövs mer än språkkunskaper för att förstå det som sägs.

Lärares kulturellt omedvetna självförståelse, behöver synliggöras och diskuteras för att motverka den oavsiktliga och omedvetna diskriminering som annars kan bli konsekvensen. Men inte bara personalen utan hela skolan som institution kan behöva ”få syn på sig själv” för att tydliggöra det som tas för givet. Här spelar skolledningen en viktig roll för utvecklandet av en mångkulturell skola.

Om man definierar en skola som multietnisk och mångkulturell till sin verksamhet, borde det rimligtvis förutsätta ett annat pedagogiskt innehåll, arbetssätt och en annan organisation, som mera utgår från elevers olika kulturer och språk än enbart den svenska. (Lahdenperä, 2004, s 60)

Vi har, menar Lahdenperä (a.a.), en nationell skola men postnationella ungdomar med både tillhörighet och rötter i olika kulturer och därmed i många fall också med flerkulturell identitet.

Avslutningsvis vill vi ställa oss bakom Kenneth Hyltenstam när han understryker vikten av att den verksamhet som utvecklas när skolor arbetar med tvåspråkig undervisning i arabiska och svenska blir kvalificerad, inte minst eftersom det är en omstridd verksamheten.

Annars är risken för bakslag i dubbel bemärkelse stor, och det blir förstås eleverna som blir de stora förlorarna. (Skolnytt 11, 05/06)

Referenser

- AFT (American Federation of Teachers) (2002). Teaching English-Language Learners: What does the research say? *Educational Issues Policy Brief*, 2002:14.
- Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande*. (Göteborg studies in educational science 96.) Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monika; Gröning, Inger & Hagberg-Persson, Berit (2001). *Organisation, lärande samarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Rapport 2001:1. Uppsala:Uppsala Universitet.
- Axelsson, Monika; Lennartsson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Berk, E. Laura (2006). *Child Development* (7th Ed) Boston: Allyn & Bacon.

- Beykont, F. Zeynep (2002). *English-only language policies in the United States*. Paper presented at World Congress on Language Policies, Barcelona, 16-20 April, 2006.
- Blossing, Ulf (2002). Projektarbete – en utmaning för skolkulturen. I: Skolverket (Red) *Sammanhang och samspel – tankar om projektarbetet*. Stockholm: Skolverket.
- Blossing, Ulf (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I: G. Berg & H-Å. Scherp (Red) *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. s. 97-136.
- Brantefors, Lotta. (1999). Mångkulturalismer – föreställningar om mångkulturalism och skola. *Utbildning och Demokrati*, 8(3),1-10.
- Bratt-Paulston, Christina (1983). *Forskning och debatt om tvåspråkighet – En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i Sverige från ett internationellt perspektiv – En rapport från Skolöverstyrelsen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, Urie (1999). Environment in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: S. Friedman & T. Wachs (Eds) *Measuring environment across the life span*. Washington DC: American Psychological Association.
- Brookhart, Susan & Freeman, Donald (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Cederberg, Meta (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. (Malmö Studies in Educational Sciences No 22.) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

- Collier, Virginia & Thomas, Wayne (1999a). Making U.S. Schools Effective for English Language Learners. Part 1. *TESOL Matters*, 9 (4).
- Collier, Virginia & Thomas, Wayne (1999b). Making U.S. Schools Effective for English Language Learners. Part 2. *TESOL Matters*, 9(5).
- Collier, Virginia & Thomas, Wayne (1999c). Making U.S. Schools Effective for English Language Learners. Part 3. *TESOL Matters*, 9(6).
- Cummins, Jim (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1,132-149.
- Cummins, Jim (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Education Review*, 56(1), pp 18-36.
- Cummins, Jim (1994). Primary language instruction and the education of language minority students. In: California State Department of Education: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, pp. 3-46.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en model för utveckling av skolans språkpolicy. I: K. Naucér (Red) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm; Sigma Förlag.
- Drakenberg, Margareth (1999). Problems facing the professional teacher. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 3(2), 1-9.
- Drakenberg, Margareth (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Teacher Education*. 24(3), 195-204.

- Drakenberg, Margareth (2004). *Kontinuitet eller förändring. Ett Equal Ordkraft Projekt*. Helsingborgs kommun/Malmö Högskola.
- Ekholm, Mats (1990). *Utvecklingsarbete och elevstöd i vidaregående skolor i Norden*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Evaldsson, Ann-Carita (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 7(1), 1-16.
- Gerle, Elisabeth (1999). Mångkulturalism – etniska grupper i skilda skolor eller överlappande identiteter inom den allmänna skolan. *Utbildning och Demokrati*, 8(3), 23-42.
- Goetz, Judith, P. & LeCompte, Margaret (1988). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Guilford, Joy Paul (1965) *Fundamental Statistics in Psychology and Education* (4th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gustavsson, Bernt (2004). (Red) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hassam, Andrew (1987). Reading other people's diaries. *University of Toronto Quarterly*, 56(3), 435-442.
- Hedencrona, Eva & Kós-Dienes, Dora (2003). *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Hill, Margaret (1996). *Invandrarbarns möjligheter. Om kunskapsutveckling och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Holly, Mary Louise & McLoughlin, Caven (1989). *Perspectives on Teachers Professional Development*. London: The Falmer Press.

- Hvenekilde, Anne; Hyltenstam, Kenneth & Loona, Sunil (1996). Språktilegnelse og tospråkighet. I: K. Hyltenstam; O. Brox; T.-O. Engen & A. Hvenekilde (Red) *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever. Konsensuskonferens arrangerad av Norges forskningsråd*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hyltenstam, Kenneth (1996). (Red) *Tvåspråkighet med förhinder. Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996a). *Hemspråksundervisning - en översyn*. Skolverkets rapport nr 105. Stockholm: Skolverket.
- Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996b). Hemspråksundervisningen. I: K. Hyltenstam (Red) *Tvåspråkighet med förhinder. Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Leif (2004). *Folkhälsopedagogen söker legitimitet. Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning*. (Malmö Studies in Educational Sciences, No 14.) Malmö: Lärarutbildningen.
- Kemmis, Steven & McTaggart, Robin (2005). Participatory action research. I: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds) *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage. pp 559-604.
- Kerper Mora, Jill (2006). *A Road Map to Bilingual Education Controversy*. <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/prop227/BERoadmap.htm>
- Krippendorff, Klaus (1980). *Context Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publication, Inc.

- Lahdenperä, Pirjo (2004). (Red) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lynch, Rosanne (2002). Bilingual Education: Two-way all the way. In: Re-envisioning Education and Democracy. *Public Intellectual Essay*, April 26, 2002.
- Löfgren, Horst (1991). Elever med annat hemspråk än svenska. *Pedagogisk orientering och debatt*, 95. Malmö: Lärarhögskolan.
- Löfgren, Horst (2006). *Grundläggande statistiska metoder för analys av kvantitativa data*. (PPR Läromedel för högskolan.) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- McLaughlin, Barry (1984). *Second Language Acquisition in Childhood: Vol. 1, Preschool Children* (2nd Ed) Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Miles, Matthew; Ekholm, Mats & Vanderberghe, Roland (1987). *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization*. Loeven/Armmersfoort: Acco.
- Miramontes, Ofelia; Nadeau, Abel & Commins, Nancy (1997). *Restructuring Schools for Linguistic Diversity. Linking Decision Making to Effective Programs*. New York: Teachers College Press.
- Morgan, Eva (2009). *Uppföljning och analys av flerspråkiga elevers andraspråksutveckling*. (Magisteruppsats) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Nauclér, Kerstin (2001). (Red) *Symposium 2000- ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt Centrum & Sigma Förlag.
- Neuendorff, Kimberley (2002). *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publications Ltd.
- Parszyk, Ing-Marie (2002). *Yalla – det är bråttom. Assyrisk/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.

- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Paquette, Dede & Ryan John (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. <http://web.pdx.edu/~haackp/bronfenbrenner.html>
- Peterson, Bob (1997). The Language of Education; The Bilingual Education Controversy. *Educational Issues Series; Wisconsin Education Association Council (WEAC)*.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: Benjamins.
- PISA (2001). Programme for International Student Assessment. *Knowledge and Skills for Life; First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Prop. 1997/98:165. *Utveckling och rättvisa – en politik för storstaden på 2000-talet*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Rojas, Mauricio (2001). *Sveriges oälskade barn. Om att vara svensk men ändå inte*. Lund: Brombergs.
- Runfors, Ann (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikheter. I: A. Sjögren; A. Runfors & I. Ramberg (Red) *En bra svenska? Om språk, kultur och makt*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Rönnerman, Karin (2004). Vad är aktionsforskning? I: K. Rönnerman (Red) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Sá, Joaquim (2002). Diary Writing: An Interpretative Research Method of Teaching and Learning. *Educational Research and Evaluation*, 8(2), 149-168.
- Salameh, Eva-Kristina (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children: epidemiological and linguistic studies*. Lund: Studentlitteratur.

- Scherp, Hans-Åke (2001). *Problembaserad skolutveckling och den lärandeorienterade organisationen*. Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Scherp, Hans-Åke (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I: G. Berg & H-Å. Scherp (Red) *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. s 29-63.
- Schierup, Carl-Ulrik & Ålund, Aleksandra (1993). Kulturpluralismens paradoxer. I: T. Furth & B. Ornbrant (Red) *I samma hus*. Stockholm: Carlssons.
- Selinker, Larry (1969). Language transfer. *General Linguistics* 9, 67-92.
- Simard, Daphnée (2004). Using Diaries to Promote Metalinguistic Reflection among Elementary School Students. *Language Awareness*, 13(1), 34-48.
- Skolnytt (2006). Startsignal för forskning kring tvåspråkig undervisning. *Skolnytt. Tidningen för skolledare* 11, 05/06, 4-6.
- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Barnomsorg och skola 2000. Skolverkets lägesbedömning*. (Rapport 193). Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2002). *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. (Rapport 228). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003). *Språket lyfter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). Slutbetyg från grundskolan våren 2003. <http://www.skolverket.se/fakta/statistik/index.shtml>.
- Skolverket (2004b). *Pisa 2003 - svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. (Rapport 254). Stockholm: Skolverket

- Skolverket (2007). *PISA 2006 - 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera - naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. (Rapport 306). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. (Rapport 321). Stockholm: Skolverket.
- SOU 2003:77. *Vidare vägar och vägen vidare – Svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 2003:92. *Unga utanför*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Statens folkhälsoinstitut 2002:18. *Ungdomsarbetslöshetens konsekvenser för folkhälsa och social anpassning. Erfarenheter och kunskaper från 1990-talets forskning*. <http://www.fhi.se>
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education (NCBE). Research Collection Series, No 9.
- Tuomela, Veli (2001). *Tvåspråkig utveckling i skolåldern: en jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Tuomela, Veli (2002). *Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt. Bilaga till rapporten Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Stockholm: Skolverket 2002. <http://www.skolverket.se>.
- Viberg, Åke (1993). *Andraspråksinläring i olika åldrar. I: E. Cerú (Red) Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Utbildningsradion & Natur och Kultur.
- Viberg, Åke (1996) *Svenska som andraspråk i skolan. I: K. Hyltenstam, (Red) Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Wingstedt, Maria (1998). *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden. Historical and Contemporary Perspectives*. Stockholm University: Centre of Research for Bilingualism.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, CA: Harvard University Press.

Vygotsky, Lev (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA.: MIT Press. (Revised ED).

Flerspråkighet är något som diskuteras ingående i samhället idag. Utvecklingen har gjort att den svenska skolan präglas av mångfald. Synen på enspråkighet som det normala håller på att förändras.

Det finns fler än 140 språk representerade i den svenska skolan idag och arabiska är ett av de största.

Samtidigt visar statistiken att många elever med annat modersmål än svenska når sämre skolresultat. Andelen elever som går ut grundskolan utan behörighet till nationella program på gymnasiet är dubbelt så hög bland dessa elever jämfört med genomsnittet. Skolan måste därför utveckla nya arbetssätt och metoder för att möta alla elever oberoende av etnisk, språklig eller social bakgrund. Intresset för tvåspråkig undervisning har därför ökat framförallt i storstadskolor.

Att utveckla tvåspråkig undervisning är dock ett stort och inte okontroversiellt projekt som innebär stora förändringar av skolans arbetssätt och hur man tänker kring eleverna och deras utveckling. I denna rapport berättas om ett försök med tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska i en storstadsskola som trots stora ambitioner, intensiva arbetsinsatser och mycket god vilja tvingades avveckla verksamheten efter ett års arbete. Vilka möjligheter såg man? Vad var det för hinder man mötte?

