



Malmö högskola
Lärande och samhälle
Kultur-Språk-Medier

Examensarbete
15 högskolepoäng

Kommunikationsstrategier i det multidialektala klassrummet

Communications strategies in a multi-dialectical classroom

Mouna Osman

Lärarexamen 270hp
Arabiska med didaktik inriktning
2012-12-18

Examinator: Pia Nygård Larsson

Handledare: Bengt Linnér

Sammanfattning

Syftet med arbetet är att undersöka hur kommunikation mellan modersmåslärare i arabiska och barn och elever som har olika arabiska dialekter kan se ut. Metoden som användes var observationer av tre grupper en grupp från förskola, en grupp i åk 1 och 2 och en grupp i åk 5 och 6. Observationerna kompletterades med kvalitativa intervjuer med barn, elever och modersmåslärarna i arabiska. Resultatet av undersökningen visar att modersmåslärarna, barnen och eleverna använde sig av varierande kommunikationsstrategier under en lektion. Kodväxling och kroppsspråk var de vanligaste strategierna som användes under samtal och diskussion. Modersmåslärarna, barnen och eleverna använde sina dialekter under samtal med kodväxling till svenska med enstaka ord eller hela meningar. Vissa elever utnyttjade också strategin att använda synonymer. Modern standardarabiska användes bara under läsning eller skrivning av texter. Slutsatsen blir att barnen, eleverna och modersmåslärarna kunde kommunicera med varandra trots olikheter i dialekter genom användning av olika kommunikationsstrategier.

Nyckelord: arabiska, dialekt, kodväxling, kommunikation och kommunikationsstrategier, modern standardarabiska, modersmål.

Förord

Jag vill tacka mina informanter som har delat med sig av sina tankar och åsikter under mina intervjuer. Jag vill även tacka min handledare Bengt Linnér för hans tålamod och synpunkter genom detta arbete.

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
2. Syfte och frågeställning	9
2.1 Syfte	9
2.2 Frågeställning	9
3. Litteraturgenomgång	10
3.1 Modersmål	10
3.2 Arabiska	11
3.3 Dialekt	11
3.4 Modern standardarabiska	12
3.5 Skillnader mellan dialekt och modern standardarabiska	13
3.6 Kodväxling	13
3.7 Kommunikation och kommunikationsstrategier	14
4. Metod	16
4.1 Val av metod	16
4.2 Urval av informanter	16
4.3 Observation som metod	17
4.4 Intervju som metod	18
4.5 Etiska ställningstaganden	19
5. Resultat	20
5.1 Observationsresultat	20
5.1.1 Grupp 1	20

5.1.2 Grupp 2	22
5.1.3 Grupp 3	25
5.2 Intervjuresultat	28
5.2.1 Min självintervju	28
5.2.2 Intervjuresultat lärare A	29
5.2.3 Intervjuresultat lärare B	30
5.2.4 Barn- och elevintervju	31
5.2.5 Barngruppens intervjuresultat	31
5.2.6 Elevgruppen åk 1 och åk 2	32
5.2.7 Elevgruppen åk 5 och åk 6	33
6. Analys	34
6.1 Vilka kommunikationsstrategier använder modersmåslärarna?	34
6.2 Vilka kommunikationsstrategier använder barnen och eleverna?	35
7. Diskussion	38
7.1 Slutsats	41
7.2 Vidare forskning	41
Referenser	43
Bilaga 1	44
Bilaga 2	45

1. Inledning

I mitt arbete med modersmålsstöd på förskolor och under kursen Arabiska med didaktisk inriktning observerade jag de olika dialekter som modersmålslärarna, barnen och eleverna har. Eleverna (eller deras föräldrar) kom från olika arabiska länder. De flesta kom från Libanon, Palestina och Irak. Olikheterna i dialekterna berodde på vilket land man kom ifrån. Det kan finnas två, tre och ibland fyra olika dialekter i samma elevgrupp. Detta fick mig att reflektera över ifall dialekter kan påverka kommunikationen mellan modersmålsläraren och eleverna och även mellan elever och elever. Jag reflekterade även över om det uppstår svårigheter i kommunikationen på grund av dialekterna och vad eleverna gör för att fortsätta att kommunicera under deras samspel och diskussioner. Således bestämde jag mig för att undersöka hur modersmålsläraren i arabiska och barn och elever med olika dialekter kommunicerar med varandra.

Det dominerande språket i mellanöstern är arabiska, som är uppdelat i flera dialekter. Dessa dialekter skiljer sig från land till land beroende på deras geografiska läge. De arabisktalande länder som är nära varandra geografiskt har en likhet i sina dialekter men likaså i kultur. Ett exempel på sådana länder är Palestina, Jordanien, Syrien och Libanon. De här länderna har nästan gemensamma ordförråd. Standardarabiskan är det gemensamma språket i arabländerna. Dialekten kan upplevas som en sorts identitet där man kan gissa utifrån dialekten varifrån personen kommer. Dialekter kan även försvåra kommunikationen ifall man inte förstår dialekterna. Det finns tydlig skillnad mellan väst och öst i arabvärlden. Beroende på personens ordförråd, kan ett ord ges varierande betydelse beroende på vilket land man kommer ifrån.

Modersmålsundervisning är till för elever som har ett annat modersmål än svenska. Vanligtvis brukar modersmålsundervisning läsas efter elevens ordinarie skoltid men kan även läsas som språktillval. Här kan eleven välja att läsa sitt modersmål inom ordinarie skoltid. Undervisningen i ämnet modersmål syftar till att eleverna utvecklar kunskaper i sitt modersmål. I den nya läroplanen Lgr 11 står det att skolans uppdrag är att:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Lgr11, s9).

När eleven utvecklar sina möjligheter att kommunicera utvecklas hans eller hennes identitet eftersom identitet utvecklas i samspel med omgivningen (Ahmadi, 2007). Elevens identitetsutveckling kan ske i modersmålsundervisning eftersom eleven här ges möjligheten att utveckla sitt språk så att han eller hon får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang. Det är också viktigt att eleven kan uttrycka sig utan att behöva känna att han eller hon inte är förstådd. Eftersom språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära är det viktigt att eleven förstår vad läraren säger. Det är viktigt också att eleven kan uttrycka sig utan att behöva känna sig utanför. Enligt Lgr11 ska modersmålet ge eleverna möjlighet att utveckla sitt språk, sin identitet och förståelse för omvärlden och modersmålundervisningen ska ge elever möjligheter att utveckla sina kunskaper om kulturer och samhällen där modersmålet talas. Modersmålundervisning ska även bidra till att eleverna utvecklar ett jämförande förhållningssätt till kulturer och språk (Lgr11, s 87).

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Syftet med det här arbetet är att undersöka hur kommunikationen mellan modersmållärare i arabiska och elever med olika arabiska dialekter kan se ut. Avsikten med undersökningen är att få en inblick i några lärares och elevers kommunikationsstrategier. Jag vill även undersöka hur elever, som har arabiska som sitt modersmål och har samma eller olika dialekter, kommunicerar med varandra och se ifall svårigheter uppstår och hur eleverna tar sig runt i kommunikationen för att bli förstådda. I min undersökning ingår även en grupp förskolebarn som får modersmålsstöd.

2.2 Frågeställning

Utifrån syftet kan följande frågeställningar formuleras:

- Vilka kommunikationsstrategier använder modersmållärare i multidialektala barn- och elevgrupper?
- Vilka kommunikationsstrategier använder barn och elever som har lika eller olika dialekter under deras samtal?

3. Litteraturgenomgång

3.1 Modersmål

Modersmålsundervisning är undervisning för elever som har ett annat modersmål än svenska.

I Lgr 11 framgår att:

Undervisningen i ämnet modersmål syftar till att eleverna utvecklar kunskaper i sitt modersmål. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Undervisningen ska bidra till att eleverna erövrar kunskaper om modersmålets uppbyggnad och blir medvetna om modersmålets betydelse för det egna lärandet i olika skolämnen (Lgr 11, s.87).

Utvecklingen av modersmålsundervisning började redan år 1976 då skolöverstyrelsen utfärdade ett cirkulär som var föregångare till hemspråksreformen, (modersmål kallades i början hemspråk men termen ersattes 1997) och skapade möjlighet för invandrabarn att få sin undervisning på det egna språket (Concha, 2007:9). Enligt Concha sjösattes 1977 en kraftfull hemspråksreform som hade till syfte att göra det möjligt för eleverna att behålla och utveckla sin ursprungliga kulturella och språkliga identitet. Det blev kommunernas skyldighet att organisera undervisning och studiehandledning på modersmålet i alla skolformer.

Grundskoleförordningen (5kap 4§) definierade vilka elever som är berättigade till modersmålsundervisning och modersmålsstöd. Modersmålsundervisning skall anordnas:

- Om en eller båda av elevens vårdnadshavare har ett eller annat än svenska som modersmål och använder det språket i sitt umgänge
- Språket utgör dagligt umgängesspråk för eleven
- Eleven har grundläggande kunskaper i detta språk
- Eleven önskar få sådan undervisning

I undervisningen ska eleverna få möjligheter att utveckla sina kunskaper om kulturer och samhällen i deras hemländer där modersmålet talas. Undervisning ska även bidra till att eleverna utvecklar ett jämförande förhållningssätt till kulturer och språk (Lgr 11). Min fokus i detta arbete är främst modersmål i arabiska. Vanligtvis brukar modersmålsundervisning läsas

efter elevens ordinarie skoltid, 80 minuter per vecka. Modersmålet kan även läsas som språkval. Här kan eleven välja att läsa sitt modersmål inom ordinarie skoltid. Denna modell är inte vanlig i alla skolor.

3.2 Arabiska

Arabiska språket är ett av de största fem talade språken i världen och är ett av Förenta nationernas officiella språk (Retsö, 2001). Retsö definierar språkbeteckningen ”arabiska” som en sammanfattande beteckning för en grupp närbesläktade dialekter med ursprung i arabiska halvöns norra centrala delar. Han skriver att arabiska språket har två baser: Koranen och poesi. Historiskt sett tillhör arabiskan den semitiska språkfamiljen (Versteegh, 2001:9).

Enligt Retsö är arabiskan uppdelad i tre huvudvarianter:

- 1- Talspråk eller dialekterna som räknas som modersmål och fungerar som muntligt kommunikationsmedel i alla informella sammanhang.
- 2- Den klassiska arabiskan som är den islamiska världens kulturspråk och brukas i Koranen och i den klassiska litteraturen. Detta språk har stort inflytande på den moderna standardarabiskan. Många kallar den även för standardarabiska.
- 3- Den moderna standardarabiskan används som skriftspråk men används även muntligt i formella sammanhang som konferenser, nyhetsutsändningar och liknande.

3.3 Dialekt

I detta arbete har jag fokuserat på elevernas och lärarens dialekter och hur de skapar förståelse då de används i kommunikation trots deras olikheter i uttal. Ordet dialekt innebär ett sätt att prata som är karakteristiskt för en viss region (Einarsson, 2004:143). En region kan vara liten, som en by, eller större som ett landskap. Enligt Einarsson upplyser talares dialekt om tillhörighet och dialekten gör oss sedda och bekräftade. Einarsson skriver att:

Dialektforskare ger ordet dialekt en mer nyanserad och strikt innebörd. De kartlägger den geografiska utbredningen av vissa språkliga variabler: sådana som har att göra med uttal

(fonologiska), böjning (morfologiska), ordförråd (lexikala) eller satsers och meningars byggnad (syntaktiska) (Einarsson, 2004:139).

I arabiska språket handlar det om olika dialekter i olika arabiska länder. Dialekterna skiljer sig betydligt från land till land. Versteegh delar in de arabiska dialekterna i följande grupper:

1. Dialects of the Arabian peninsula
2. Mesopotamian dialects
3. Syro- Lebanese dialects
4. Egyptian dialects
5. Maghreb dialects

(Versteegh, 2001:145)

Denna indelning beror troligen på de geografiska och sociologiska kriterierna. Skillnaden mellan dialekter kan vara olikheter av morfologisk, semantisk, och lexikal art. Om vi t.ex. tar den tredje gruppen så har Libanon, Syrien, Jordanien och Palestina en mycket nära dialekt. De förstår varandra utan svårighet och deras kultur liknar varandra. Marockanska dialekten gäller Tunisien, Marocko och Algeriet. De har också snarlika dialekter. Om en libanes pratar med en marockan har de däremot svårt att förstå varandra.

3.4 Modern standardarabiska

Standardarabiska (ibland också kallad för klassisk arabiska) används som skriftspråk och är gemensamt för araber. Den används som den officiella skriften och som massmediaspråk i hela arabvärlden. Den räknas som litteraturspråk och lärdomsspråk.

Standardarabiska är inte modersmål för någon i de arabiska länderna. Ingen lär sig det som sitt första språk eller använder det som ledigt samtalsspråk. Det nutida arabiska skriftspråket skiljer sig från det arabiska skriftspråket under Koranens tid. Därför kallas Koranens skrift klassisk arabiska och det nutida språket standardarabiska. Standardarabiska kallas vanligen för *fusha*.

3.5 Skillnader mellan dialekt och modern standardarabiska

Skillnaden mellan standardarabiska och olika arabiska dialekter är stor eftersom standardarabiskan är skriftkällan medan dialekter innehåller ett snabbt växande antal lånord. En libanesisk person kan exempelvis utan svårigheter läsa en algerisk tidning även om han har svårighet att förstå det som algerier säger.

Dialekterna kan ses som människornas egentliga modersmål, medan man lär sig standardarabiska i skolan. Versteegh skriver att

The standard language is used for written speech and for formal spoken speech, whereas the colloquial language is used for informal speech. The colloquial language is everybody's mother tongue, people only learn the standard when they go to school (Versteegh, 2001: 145).

Standardarabiskan innehåller 28 bokstäver och har ett system med fem modusformer för verb som markeras med olika ändelser medan talspråk har ett mer komplicerat tempussystem. Trots detta finns ändå en stor skriven litteratur på talspråk. Enligt Retsö (2001) har talspråket i arabländerna varit detsamma sedan islams tidigaste tid.

3.6 Kodväxling

Kodväxling används bland annat för att uttrycka och signalera de olika identiteterna som flerspråkiga bär på. Kodväxling är även ett sätt att försöka nå riktpunkten i samtalet och ge information till mottagaren. Kodväxling sker när talare växlar mellan två eller flera språk i eller mellan samtals turer och det kan även ske inom samma språk, t ex mellan olika dialekter (Cromdal och Evaldsson, 2004). I modersmålsundervisning kan kodväxling handla om elever som växlar mellan arabiska och svenska ord, ifall elever inte hittar rätt ord för att uttrycka sig i hela meningar eller uttrycka sina två identiteter. Konsekvensen av kodväxling kan vara att eleven inte försöker att tala arabiska med hela meningar utan tycker det är enklare att växla mellan språken. Kodväxling kan även ha en positiv effekt, eftersom eleven fortsätter att kommunicera och inte ger upp när han/hon inte kan uttrycka sig. Cromdal och Evaldsson (2004) skriver att kodväxling kan ses som ytterligare en resurs för socialt samspel i miljöer

där fler än ett språk finns att tillgå. Hur kodväxling fungerar beror alltid på samtalsdeltagarnas egna tolkningar (s. 8-9).

Enligt forskarna (se Håkansson, 2003) finns olika orsaker till att man kodväxlar. Exempel på varför man kodväxlar är:

- Bristfälliga kunskaper i ett särskilt språk.
- Utstänga andra från en del av samtalet.
- Uttrycka sina två identiteter genom att använda båda språken i samtalet.

Det var först på 70-talet och 80-talet som flera forskare visade att kodväxling i själva verket kan utgöra en kommunikativ strategi som inte bör motarbetas. Håkansson (2003) anser att kodväxling är "ett tecken på stark språklig kompetens". Håkansson ser kodväxling som en mer positivt laddad beteckning för samtidig användning av två språk. Hon menar att kodväxling är något som ingår i talarens förmåga och när en tvåspråkig person blir bättre på båda språken kodväxlar de mer (Håkansson, 2003:125).

Cromdal och Evaldsson (2004) anser att tvåspråkigas kodväxling i samspel med andra tvåspråkiga är en vanlig och naturlig aktivitet och inte nödvändigtvis ett uttryck för bristande kompetens i det ena eller det andra språket. Tvärtom kan det betyda att tvåspråkiga som kodväxlar mycket väl behärskar både språken (Cromdal och Evaldsson, 2004:105).

3.7 Kommunikation och kommunikationsstrategier

Kommunikation innebär utbyte av budskap mellan en sändare och mottagare. Kommunikation är en viktig och självklar del av mänskligt liv. Den har såväl intellektuella som sociala och psykologiska funktioner (Philips, 2011:37). Maltén beskriver kommunikation som samspel mellan människor som i en viss situation avsiktligt talar klarspråk med varandra (Maltén, 1998:18).

Kommunikation brukar delas in i två huvudtyper: den verbala och icke verbala kommunikationen. Verbal kommunikation sker med ord, i tal eller skrift. Icke verbal kommunikation sker genom det som man inte uttalar, t ex kroppsspråk.

Enligt Maltén hävdar forskare att endast sju procent av budskapet överförs med hjälp av ord, medan 38 procent förmedlas via tonläge, klang, betoning och tempo. Hela 55 procent av budskapet formas via kroppsspråk som minspel, ögonuttryck, gester och övrigt kroppsspråk. Minst 70 procent av kommunikationen är icke- verbal kommunikation (Maltén, 1998:31).

Kommunikationsstrategier är en term som i min uppsats används för olika metoder eller beteenden vid kommunikation, till exempel när elever eller läraren använder kroppsspråk, kodväxling, synonymer, omformulering mm, för att undvika kommunikativa haverier.

4. Metod

4.1 Val av metod

Jag har valt en kvalitativ metod för mitt arbete eftersom det är den metod som bäst passar till min undersökning. En kvalitativ metod används när man studerar exempelvis en människa eller arbetsplats med hjälp av metoder som observationer, intervjuer, brev, bilder o.s.v. (Stukát, 2005:33). Mina metoder består av observationer och intervjuer. Dessa två metoder är de lämpligaste när man vill få djupare förståelse av det man avser undersöka.

4.2 Urval av informanter

Urvalet av informanter grundar sig på mina frågeställningar för att få ett relevant material för min undersökning. Valet av mina informanter är ett medvetet val då informanterna är två modersmåls lärare i arabiska, en med palestinsk dialekt och den andra har en irakisk dialekt. Båda informanterna har grupper av elever som har olika dialekter. Jag tog kontakt med de två modersmåls lärarna via e-post och informerade om syftet med min undersökning, sedan frågade jag ifall modersmåls lärarna var villiga till att delta i undersökningen. Jag fick positiva svar från båda lärarna. Jag är även själv med som en del av undersökningen, eftersom jag arbetar som modersmåls lärare med barngrupper med olika dialekter.

När jag tog kontakt med modersmåls lärarna blev jag informerad om vilka elever som kommer att ingå i deras grupper, i vilka klasser och skolor de går på. Jag valde två grupper, en grupp är en blandning från årskurs 1 och 2 och den andra gruppen är elever som går i årskurs 5 och 6. Jag bestämde mig även för att också ha med en barngrupp som har modersmålsstöd med mig. Detta eftersom jag ville få tillgång till information från både en barngrupp, en elevgrupp från årskurs 1 och 2 och en elevgrupp från årskurs 5 och 6.

Jag skrev ett brev till barnen och elevernas föräldrar där jag presenterade mig själv och att jag läser på en lärarutbildning. Därefter förklarade jag mitt syfte med undersökningen. Jag fick deras medgivande om att deras barn kan ingå som informanter i min undersökning.

4.3 Observation som metod

Observation sker genom att titta, lyssna och registrera intryck och studera verbala och icke verbala beteenden. Genom observation kan man visa vad som pågår i klassrummet (Stukát, 2005:49). Jag har valt att observera elever och lärare i klassrummet under en modersmålsundervisning i arabiska. Observationen har fokus på samspelet mellan läraren och elever som har lika eller annorlunda arabiska dialekter. Jag använde mig inte av ljud och video men jag är medveten om att användning av ljud och video hade gett ett mer tillförlitligt resultat speciellt som jag också undersöker kroppsspråk.

Min första observation skedde under en modersmålsundervisning i arabiska för en elevgrupp som går i årskurs 1 och årskurs 2. Min andra observation utfördes i en grupp som består av elever som går i årskurs 5 och årskurs 6. Jag har även valt att observera en tredje grupp med förskolebarn som jag har i modersmålsstöd i arabiska.

Huvudpunkten i mina observationer är lärarens och elevernas användning av kommunikationsstrategier och ifall kodväxling och kroppsspråk används när de samspelar med varandra. I min analys fokuserar jag på följande punkter i mina observationer:

Läraren:

- Om läraren använder modern standardarabiska under diskussion
- Om läraren kodväxlar till elevens dialekt, enstaka ord eller hela meningar.
- Om läraren använder synonymer
- Om läraren kodväxlar till svenska, enstaka ord eller hela meningar
- Om läraren använder kroppsspråk för att göra sig förstådd

Eleven/barnet:

- Om eleven använder modern standardarabiska under diskussion
- Om eleven kodväxlar till lärarens eller andra elevers dialekt
- Om eleven använder sig av synonymer i samtal med läraren eller med andra elever
- Om eleven kodväxlar till svenska, enstaka ord eller hela meningar
- Om eleven använder kroppsspråk för att göra sig förstådd

4.4 Intervju som metod

Efter observationerna har jag intervjuat lärarna, barnen och eleverna. Intervjuerna utgår ifrån ett antal huvudfrågor (se bilaga). Dalen skriver att det är viktigt i intervjuer med barn, att vuxna uppträder som formella intervjuare (Dalen, 2007:43).

Intervju som en kvalitativ metod i undersökningen kändes som ett rimligt sätt av den orsaken att jag ville få konkreta tillgångar om kommunikationsstrategier utifrån lärarnas, barnens och elevers erfarenheter och tankar.

Det här arbetet byggs således bland annat på ett antal intervjuer, både strukturerade formella intervjuer och informella intervjuer eller samtal. Tanken med mina intervjuer är att ta reda på hur barn/elever kommunicerar med varandra och hur man förstår läraren när han/hon samtalar på sin dialekt eller på standardarabiska.

De vuxna intervjuade är två modersmållärare i arabiska på grundskola och gymnasiet. Båda lärarna har jag även observerat under deras undervisning. I arbetet ingår även en intervju med mig själv eftersom jag är modersmålläraren i den tredje gruppen på en förskola.

Arbetet innehåller därtill följande barn- och elevintervjuer: fem barn som går på en förskola och har arabiska som modersmål samt tolv elever som går i grundskolan och läser sitt modersmål efter skoltid. Barnen och eleverna har även blivit observerade.

De två första lärarintervjuerna gjordes en vecka efter mina observationer. Båda hade ont om tid så intervjuerna fick kompletteras via telefon vilket gjorde att jag valde att inte spela in lärarnas intervjuer. Den första elevintervjun gjordes en vecka efter mina observationer. Jag spelade inte in elevintervjuerna men tog anteckningar under och efter samtalen. Detta var ett avsiktligt val eftersom deras lärare nämnde att de kunde bli nervösa och obekväma om samtalet spelas in. Valet av att inte spela in samtalen gjordes även hos förskolebarngruppen, då barnen kan bli mer nyfikna på bandspelaren och tappar koncentrationen än att tänka på samtalet. Därför valde jag att göra anteckningar under och efter samtalet för att barnen ska känna sig bekväma i detta fall.

Syftet med intervjuerna var att få en förståelse för kommunikationsstrategier i en multidialektal klass. Som intervjuare har jag själv erfarenhet av modersmålsundervisning av barn/elever med olika dialekter.

Jag intervjuade de barn och elever som ingick i mina observationer. Barn- och elevintervjuerna skedde vid olika tidpunkter. Intervjuerna varade i 10 till 20 minuter per elev. Barnintervjun skedde som ett vanligt samtal för att skapa en trygghet för barnen.

4.5 Etiska ställningstaganden

Det finns fyra huvudprinciper som ställs i vetenskapliga undersökningar enligt forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (www.codex.vr.se). Dessa principer är informationskravet där informanter skall informeras om syftet för undersökningen. Samtyckskraven där deltagarna själv bestämmer över sin delaktighet. Den tredje principen är konfidentialitetskravet där alla personuppgifter ska skyddas och försvaras så att obehöriga personer inte kan nå dem och ta del av de uppgifterna. Den fjärde principen är nyttjandekravet där insamlade uppgifter om enskilda personer får endast användas för forsknings syfte.

Jag har tagit hänsyn till etiska principer genom att förklara syftet med mitt arbete för alla informanter, samt även barnens föräldrar. Informanterna fick också information om deras rätt att ha möjligheten att avbryta sin medverkan utan några negativa följder. Jag informerade dem även att all insamlad data från observationer och intervjuer ska användas enbart som underlag för min undersökning och att de är anonymiserade i arbetet.

5. Resultat

I detta kapitel kommer jag att presentera observationsresultat för de tre grupper som jag observerade. Jag kommer även att presentera intervjuresultat med lärarna och eleverna som deltog i min undersökning.

5.1 Observationsresultat

5.1.1 Grupp 1

Den första observationen ägde rum under en torsdag eftermiddag. Den utfördes under en modersmålslektion i arabiska för elever som går årskurs ett och två. Lektionen var efter skoltid och varade i åttio minuter. Innan lektionen började, möblerade läraren om och satte klassrumsborden i en cirkel så att man kunde uppmärksamma alla elever och ge en bekvämare känsla. Jag satt längst bak i klassrummet och deltog inte i diskussionen eftersom jag ville att eleverna skulle känna att det var en ordinarie lektion. De var sju elever: sex pojkar och en flicka. Tre av eleverna kommer från Irak, två elever är födda i Sverige men har föräldrar som kommer från Palestina, en är från Marocko och en är från Jordanien. Läraren kommer från Palestina. Elevernas uppgift var att berätta om sina semestrar under sommarlovet. Uppgiften gick ut på att diskutera med klasskamrater och berätta om sina upplevelser. Utifrån de aspekter som jag använde i min observation blev resultatet så här:

Kommunikationsstrategier	Läraren A (Palestinsk dialekt)	Elev 1 (irakisk dialekt)	Elev 2 (Irakisk dialekt)	Elev 3 (Irakisk dialekt)	Elev 4 (jordansk dialekt)	Elev 5 (marockansk dialekt)	Elev 6 (Palestinsk dialekt)	Elev 7 (Palestinsk dialekt)
Använder modern standardarabiska under diskussion								
Kodväxlar till lärarens/elevens dialekt	x							
Kodväxlar till svenska enstaka ord	x	x	x	x	x	x	x	x
Kodväxlar till svenska hel mening			x	x	x	x	x	x
Använder kroppsspråk	x	x	x	x	x	x	x	x
Använder synonym	x		x		x			
Ger upp								

Figur 1, kommunikationsstrategier grupp 1

Som framgår av figur 1 använde ingen elev modern standardarabiska under diskussionen. Enbart när läraren läste en text på arabiska användes standardarabiskan. Ingen av eleverna, som hade en annan dialekt, kodväxlade, eller försökte kodväxla, till lärarens dialekt. När eleverna kommunicerade med varandra ändrade de inte sina dialekter. I stället använde de sina egna dialekter, med kodväxling av enstaka svenska ord och ibland med hela meningar när de samtalande med sina kamrater med samma dialekt. När någon elev pratade med en annan elev, med en annan dialekt än den egna, kodväxlade han/hon till svenska språket. Ett exempel är flickan med marockansk dialekt. Läraren pratade med henne på arabiska men alla andra elever använde svenska språket när de kommunicerade med henne och hon svarade på svenska. De sju eleverna kodväxlade till svenska med enstaka ord. Här är några exempel på det som elever sa under diskussionen:

Elev 4: Rohet ala Qobros fe *sommarlov* kanant kteer helwe honak w ehna *simmade* honak
(Jag åkte till Cypern på sommarlovet, det var mycket fint där och vi simmade där).

Elev 7: rohet ala el *tivoli* bel Danmark maá ekhwete.

(Jag åkte till tivoli i Danmark med mina syskon).

Sen vänder elev 7 sig mot elev 5 som är från Marocko och ger henne ett papper och säger:

Elev 7: *Jag vill inte ha detta papper.*

Elev 5: *Jag vill inte heller ha den.*

Två av eleverna kodväxlade ibland till hela meningar på svenska när de pratade med läraren (elev 6 och elev 7 som är födda här i Sverige). Två andra elever, som kom till Sverige för fyra år sen, använde synonymer på arabiska när läraren bad dem förklara vissa ord:

Läraren: Táal w ektebala el saboora

(Kom hit och skriv på tavlan)

Elev 7: Sho jaány saboora?

(Vad är saboora?)

Läraren: Meen bjeéraf shojaány saboora?

(Vem vet vad saboora är?)

Elev 2: Ana baáraf, saboora jaány loah

(Jag vet, saboora är tavlan)

Eleverna och läraren uttryckte sig även genom kroppsspråk t ex användes händer när de ville beskriva något. Ett exempel när lärare sa till en elev att komma fram och skriva på tavlan. Hon tittade mot tavlan och pekade på den för att visa med kroppsspråk vad hon menade. Ingen av eleverna gav upp under samtal.

5.1.2 Grupp 2

Den andra observationen ägde rum en måndag eftermiddag. Den utfördes under en modersmålslektion i arabiska för elever som går årskurs fem och sex. Lektionen varade i åttio

minuter. Läraren förklarade för eleverna att jag kommer att vara med på den här lektionen. Jag satt längst bak i klassrummet och deltog inte i diskussionen. Eleverna var fem: tre pojkar och två flickor. Tre av eleverna kommer från Irak och två av dem (elev 1 och elev 2) kom för fyra år sen till Sverige. De gick i skolan i Irak i två år. De kunde läsa och skriva arabiska redan innan de kom till Sverige. Den tredje eleven från Irak (elev 3) anlände för sex år sen och har inte gått i skola eller förskola i Irak. De andra två eleverna (elev 4 och elev 5) kommer från Libanon. En kom för tio år sen och den andra är född här i Sverige. Läraren kommer från Irak.

Uppgiften gick ut på att skriva en text om vad de gjorde under sin semester och sen diskutera med klasskamraterna och berätta om sina upplevelser. Utifrån de aspekter som jag använde i min observation blev resultatet så här:

Kommunikationsstrategier	Läraren B (Irakisk dialekt)	Elev 1 (irakisk dialekt)	Elev 2 (Irakisk dialekt)	Elev 3 (Irakisk dialekt)	Elev 4 (Palestinsk - libanesisk dialekt)	Elev 5 (Libanesisk dialekt)
Använder modern standardarabiska under diskussion						
Kodväxlar till lärarens/elevens dialekt	x					
Kodväxlar till svenska enstaka ord	x	x	x	x	x	x
Kodväxlar till svenska hel mening				x	x	x
Använder kroppsspråk	x	x	x	x	x	x
Använder synonym	x	x	x	x		
Ger upp						

Figur 2, kommunikationsstrategier grupp 2

I gruppen använde eleverna modern standardarabiska både när de skrev sina texter om sina semestrar och när de läste dem inför läraren och sina kamrater. Men ingen av dem använde modern standardarabiska under diskussioner. Ingen av de två eleverna, som hade en annan

dialekt, kodväxlade eller försökte kodväxla till lärarens dialekt. De ändrade inte heller sin dialekt när de samtalade med de andra tre eleverna som hade irakisk dialekt. I stället använde de sina egna dialekter, med kodväxling av enstaka svenska ord och ibland med hela meningar.

Samtliga fem elever kodväxlade till svenska med enstaka ord. Som framgår av figur 2 kodväxlade de två elever som kom från Libanon, elev 4 och elev 5, till hela svenska meningar när de samtalade med läraren och med de andra eleverna. Elev 3 kodväxlade också till hela svenska meningar ibland under samtal med lärare och med de andra eleverna.

Här är några exempel på det som elever sa under diskussion:

Elev 3: *sjale vad ska jag skriva om?*

(Moster vad ska jag skriva om)

Läraren: *Rah toktob án stjuno sawet bel ótleh el sajfeje*

(Du ska skriva om vad du gjorde under semestern).

Elev 2: *ektob lama rohna w simmade ane w inta bel borstahuset.*

(Du kan skriva om när du och jag simmade på borstahuset)

Elev 4: Vad kallas hav på arabiska?

Elev 1: Bahar.

(hav)

Elev 5: *Kef benób kladdtårta på arabiska*

(Hur skriver vi kladdtårta på arabiska)

Elev 1: *Kaáka lazega*

(Kladdtårta)

Elev 3: *Lazem el lektioner tkon bel torsdagar*

(Lektionerna måste vara på torsdagar)

Läraren: *sheno el torsdag bel árabí*

(Vad är torsdag på arabiska)

Elev 3: *elsjamees*

(Torsdag)

Både eleverna och läraren uttryckte sig genom kroppsspråk och de använde kroppen genom att använda gester och händer när de ville beskriva något. Ett exempel är när elev 2 talade om hur eleven simmade i havet, och eleven använde då händerna för att visa hur eleven simmade. Det finns inga elever som upplevde kommunikativa haverier och gav upp. När läraren kommunicerade med eleverna som har libanesisk dialekt kodväxlade hon till libanesisk dialekt med enstaka ord och ibland med enkla meningar.

5.1.3 Grupp 3

Grupp tre är den grupp som jag själv har i modersmålsundervisning på en förskola. Gruppen består av fem barn i femårsåldern: fyra pojkar och en flicka. Två elever har irakisk dialekt, två har palestinsk dialekt, den femte har en marockansk dialekt. Själv har jag en palestinsk libanesisk-dialekt.

I början av undervisningen hälsade jag på barnen, var och en på sin dialekt. Vi samtalade lite och sen läste jag en saga (Födelsedagsballonger) på arabiska. Sagan handlar om en pojke som fyller år och tappar sina ballonger, en i taget på vägen hem. Efter sagan samtalade vi om bilderna och diskuterade utifrån sagan. I figur 3 beskrivs resultatet under observationen.

Kommunikationsstrategier	Läraren (jag) (Palestinsk - libanesisk dialekt)	Barn 1 (irakisk dialekt)	Barn 2 (Irakisk dialekt)	Barn 3 (Palestinsk dialekt)	Barn 4 (Palestinsk dialekt)	Barn 5 (marockansk dialekt)
Använder modern standardarabiska under diskussion						
Kodväxlar till lärarens/elevens dialekt	x					
Kodväxlar till svenska enstaka ord	x	x	x	x	x	x
Kodväxlar till svenska hel mening	x	x	x	x	x	x
Använder kroppsspråk	x	x	x	x	x	x
Använder synonym	x					
Ger upp						

Figur 3, kommunikationsstrategi grupp 3

Under den tredje observationen använde ingen modern standardarabiska under diskussioner. Själv läste jag sagan på arabisk dialekt. Ingen av barnen, som hade en annan dialekt, kodväxlade till min dialekt, inte heller när barnen kommunicerade med varandra ändrade de sina dialekter. Istället använde de sina egna dialekter, med kodväxling av svenska ord och med hela meningar när de samtalande med varandra och med mig. Exempelvis vände sig elev 1, med irakisk dialekt, till elev 2, med samma dialekt, och sa hur många ballonger som var kvar:

Elev 1: Bawéé *hur många som är kvar, setta ballonger*

(Titta hur många som är kvar, sex ballonger)

Elev 2: *Ja! setta*

(Ja! Sex)

Alla barnen kodväxlade till svenska med enstaka ord när de samtalade med varandra och med mig.

Här är några exempel på det som elever sa under diskussion:

Elev 5: Jag vill ha den ballong som liknar kaninen

Jag: leh

(*varför*)

Elev 5: *Jag tycker om kaniner*

Elev 4: Ana bede *blå* balon

(*Jag vill ha en blå ballong*)

Jag: sho yaány *blå* bel arabi

(*Vad är blå på arabiska*)

Elev 2: Ommy galatle *blå* yaány azrag. Ana énde bajcykel azrag asoog fee bel beat.

(*Min mamma sa till mig att azrag är blå. Jag har en blå cykel och jag cyklar hemma*)

Elev 2 (till elev 5): *du ska stå så här och hoppa så här som en kanin*

Sen vände han sig till elev 1 och sa samma ord men på arabiska.

Jag och barnen uttryckte oss genom kroppsspråk, genom att använda händer när vi ville beskriva något. När elev 1 ville uppmärksamma ballongens antal för ett annat barn, använde eleven fingrarna och sa titta. Ett annat barns sätt att uttrycka sig var genom att stå upp och hoppa för att beskriva hur en kanin betar sig (elev 2). Barnen som inte kunde uttrycka sina tankar på arabiska, använde sig av svenska språket för att förklara och jag själv svarade på arabiska. Det finns inga barn som upplevde kommunikativa haverier och gav upp utan de använde sig av svenska språket för att kunna fortsätta sina samtal. Själv kodväxlade jag till barnens dialekter med enstaka ord och ibland med enkla meningar. Ibland använde jag svenska ord och ibland hela meningar när jag samtalade med barn 5, när jag märkte att hon inte förstod vad jag sa till henne eller vad de andra barnen sa. För det mesta använde barn 5, som har marockansk dialekt, svenska språket under diskussioner.

5.2 Intervjuresultat

Svaren på mina intervjufrågor till lärarna sammanfattas nedan enligt följande aspekter:

- Hur planerar läraren sin undervisning i en multidialektal klass?
- På vilket sätt arbetar elever som har andra dialekter på lektionen?
- På vilket sätt kommunicerar eleverna som har olika dialekter på lärarens lektion?
- Använder läraren modern standardarabiska under sitt samtal med sina elever? Om nej
 - varför inte?
- Använder läraren svenska i sin undervisning? Om ja - varför och när?

Med den första aspekten vill jag ta reda på om läraren planerar undervisningsmaterial som skiljer sig från en grupp till en annan beroende på dialekt. Med den andra och tredje aspekten vill jag ta reda på hur läraren ser på elevernas arbetssätt och kommunikation under lektionen. Med den fjärde aspekten vill jag ta reda på om läraren använder standardarabiska under samtal och diskussion och varför den inte användes i vissa fall, och den sista handlar om när och varför svenska används.

5.2.1 Min självintervju

Jag kommer från Libanon och har en libanesisk-palestinsk dialekt. Jag har bott i Sverige i nästan 25 år och läser på lärarutbildningen. Jag började arbeta som modersmålslärare på förskolor för sju år sedan. Jag arbetar med modersmålsstöd för barn från tre till fem år. Jag har barngrupper som varierar från 3 till 10 barn. Det kan finnas upp till 4 dialekter i en grupp.

När jag planerar, utgår jag från barnens intressen och använder teman för alla i min grupp, oavsett vilken dialekt barnen talar. Samtidigt tar jag hänsyn till olikheterna i dialekterna under undervisningen. Aktiviteter som vi har är till exempel sång och saga. Själv varierar jag min dialekt och försöker förklara på olika sätt för att nå ut på bästa möjliga sätt så att barnen förstår. Kroppsspråk används även i en stor del av undervisningen för att fånga barnens intresse och för att skapa förståelse för det som jag vill betona.

Barnen arbetar bra när de är tillsammans i grupp eftersom de är vana vid att arbeta tillsammans. För det mesta rör det sig om en och samma avdelning. De har erfarenhet av att

leka tillsammans och ha olika gemensamma aktiviteter i verksamheten. Därför tycker jag att det är bra med samarbete under vissa aktiviteter som vi har på modersmålet.

När barnen kommunicerar med varandra använder de arabiska och svenska, men för barn med synnerligen annorlunda dialekt, är det lättast för dem att använda svenska språket som utgångspunkt. Kroppsspråk används även av barnen när de försöker förklara något för varandra.

Jag använder inte modern standardarabiska för att barnen inte förstår det språket lika bra som icke-standardarabiska. Barnen är förmodligen inte vana att höra detta sätt att tala och det är som ett främmande språk för dem. Även när jag läser en saga skriven på modern standardarabiska, läser jag boken dialektalt för att eleverna skall förstå sagan bättre.

5.2.2 Intervjuresultat lärare A

Lärintervjuerna genomfördes vid olika tillfällen och skedde inte samtidigt, likväl har jag valt att sammanfatta lärarnas svar utifrån vad jag ansåg var viktigast för mitt arbete.

Lärare A är en man, ursprungligen från Palestina och han har palestinsk dialekt. Han har bott i Sverige ungefär tio år. Han studerade vid lärarutbildningen i Jordanien och arbetade även där som engelsklärare. I Sverige läste han yrkeslärarutbildning 90hp och fick behörighet som lärare i både arabiska och engelska. Han började arbeta som modersmålslärare i arabiska för sju år sedan på grundskolor och även gymnasier. Han undervisar i modersmålsarabiska och har elever från förskoleklass till gymnasiet på fyra olika skolor. Han har även studiehandledning. Han har upp till 90 elever som är delade i grupper. Elevgruppernas storlek varierar, och genomsnittet ligger på 8 till 12 elever. Eleverna kommer från olika länder i Mellanöstern och även från Nordafrika. Detta innebär att det kan finnas flera olika dialekter i en grupp. Enligt lärare A så kan det finnas upp till fyra olika dialekter i samma grupp vilket gör att han ändrar sin dialekt när han pratar med elever med dialektala olikheter för att eleverna skall förstå: ”Jag ändrar i min dialekt när jag samtalar med elever för att alla elever skall förstå, men individuellt pratar jag med eleven på den dialekten som han eller hon förstår bättre”.

Utifrån aspekterna i mina intervjufrågor svarade läraren att när undervisningsplanering sker utgår han från sina elevers dialekt men samtidigt har han samma arbetsområden för alla elever. Läraren nämnde att eleverna arbetar och kommunicerar som vanligt, och de lär sig av

varandra. När elever med en annan dialekt än klasskamraterna talar använder de: ”sin egen dialekt under lektion och svenska språket”. De elever som kan skriva och läsa använder standardarabiska när de läser, men de kodväxlar ibland till sin egen dialekt när de skriver en text.

Enligt lärare A använder han modern standardarabiska under läsning av texter men inte under samtal med elever oavsett dialekt. På min följdfråga varför, svarade han att: ”de flesta eleverna förstår inte standardarabiska speciellt de elever som är födda här eller har varit länge i Sverige. De elever som hade gått i skolan i sitt hemland kan förstå standardarabiska men de är inte många i mina grupper”.

Läraren menar också att han använder svenska språket ibland för att göra jämförelser mellan arabiska och svenska och båda språken är viktiga för eleverna.

5.2.3 Intervjuresultat lärare B

Lärare B är en kvinna, ursprungligen från Irak och hon har irakisk dialekt. Hon kom till Sverige för cirka 13 år sen. Hon har en lärarexamen från sitt hemland och har arbetat där som lärare. I Sverige läste hon didaktiska ämnen och fick behörighet som lärare. Hon började arbeta som modersmållärare i arabiska på grundskolor för fem år sedan. Hon arbetar på fem grundskolor med elever från förskoleklass till åk nio. Lärare B undervisar arabiska som modersmål och har även studiehandledning.

Lärare B sa att hon använder samma läromedel för eleverna eftersom hon tycker att ”böckerna är tydliga och alla elever kan förstå oavsett vilken dialekt de har”. Enligt henne anpassar sig eleverna till varandra när de kommunicerar och arbetar tillsammans: ”eleverna anpassar sig till varandra på grund av de umgås ofta. Jag förklarar de ord som de inte förstår. De brukar använda sina dialekter och svenska språket när de arbetar tillsammans, det finns inga problem, de kan hjälpas åt och förklara för varandra”. Hon anser att det är lättare för eleverna som har olika dialekter att prata svenska. De elever som har samma dialekt brukar använda arabiska men också svenska ibland. När de skriver och läser använder de sig av standardarabiska.

Enligt lärare B använder hon inte modern standardarabiska under diskussion: ”nej! Jag använder inte den eftersom eleverna tror att det inte är arabiska”. På min fråga om hon använder sig av svenska språket i sin undervisning svarade hon: ”Ja! Ibland för att förklara

om det är något komplicerat men ibland gör jag det för att skapa mer förståelse när jag anser att barnen kanske kan ordet på svenska och inte på arabiska”.

5.2.4 Barn- och elevintervju

Nedan har jag valt att fokusera på några aspekter utifrån mina intervjufrågor.

- På vilket sätt kommunicerar barnen och eleverna med de kamrater som har lika eller olika dialekt?
- Om de använder svenska - varför gör de det?
- Förstår de det som läraren säger, (om läraren har en annan dialekt), och ber de honom/henne att repetera eller förklara när de inte förstår?
- Förstår de om läraren pratar standardarabiska under diskussion?

Jag delar upp intervjuerna i tre grupper: barngruppen, elevgruppen åk 1 och 2 och elevgruppen åk 5 och 6.

5.2.5 Barngruppens intervjuresultat

Barngruppen består av fem barn (se observationsresultat, figur 3). Enligt barnen pratar de både arabiska och svenska hemma. Barn 3 sa: ”jag pratar arabiska med mamma och pappa och svenska med mina syskon. Mamma och pappa vill att vi pratar bara arabiska hemma. De vill att vi inte ska glömma arabiska”. Barn 1, barn 2, barn 3 och barn 4 menar att de pratar svenska och arabiska när de pratar med sina kamrater med samma dialekt. De använder mest svenska med dem som har olika dialekter på grund av att ”fröken vill att vi pratar svenska hela tiden med varandra och det är lätt att prata svenska” (barn 2). Barn 5 svarade: ”Jag har inga kompisar som pratar som mig på arabiska, och jag förstår inte när mina kompisar pratar arabiska därför pratar jag svenska och de pratar också svenska med mig”.

Jag frågade de tre barnen som har irakisk och marockansk dialekt om de förstår mig när vi sitter och pratar med varandra eller när jag läser sagan och sjunger. Barn 3 och barn 4 svarade att de förstår allt men ibland förstår de bara delvis. Barn 5 svarade att hon förstår bara lite.

Jag förklarade för barnen vad modern standardarabiska är och frågade barnen ifall de förstår om jag pratar eller läser en saga på modern standardarabiska. Samtliga barn svarade att de inte förstår ifall jag hade pratat standardarabiska. Barn 4 sa: ”Jag tittar på MBC3 [arabisk barnkanal] och de pratar som du säger nu, och jag lärde mig siffror, och färger från Dora [ett barnprogram].

5.2.6 Elevgruppen åk 1 och 2

I elevgruppen åk 1 och 2 finns det sju elever. Fyra elever går i åk 1 och tre går åk 2, sex pojkar och en flicka. Eleverna har samma benämning som i observationen (se observationsresultat, figur 1).

När jag frågade eleverna vilket språk de använder hemma svarade elev 1, elev 2, elev 3 och elev 4 att de använder arabiska hemma. Elev 5 svarade att hon använder ”marockanska hemma”. Elev 6 och elev 7 svarade att de använder svenska och arabiska.

Enligt eleverna använder de sig av arabiska och svenska när de pratar med sina kompisar som har samma dialekt. Endast elev 5 svarade att hon använder bara svenska när hon samtalar med sina kompisar som har samma dialekt. När de samtalar med sina kompisar med en annan dialekt brukar de använda svenska språket. Enligt elev 3 är orsaken: ”för att de ska förstå varandra”. Elev 6 svarade att: ”Jag pratar med dem svenska för de kan inte arabiska”.

De elever som har en annan dialekt än sin lärare (elev 4, elev 5, elev 6 och elev 7) svarade att de förstår delvis när läraren pratar under lektion och att de brukar fråga när de inte förstår. När jag frågade om de förstår läraren när han använder modern standardarabiska under diskussion svarade elev 1 och elev 2 att de förstår men inte allt: ” Jag förstår vad min lärare säger men inte allt, jag lärde mig för jag tittar på tv och lyssnar på dem när de pratar standardarabiska, jag förstår inte allt men jag förstår”,(elev 1). Resten av eleverna svarade att de inte förstår: ”Jag förstår inte vad läraren säger när hon pratar fusha men jag kan känna igen några ord som jag kan på arabiska”, (elev 7).

5.2.7 Elevgruppen åk 5 och åk 6

I den tredje gruppen finns fem elever, tre pojkar och två flickor. Två elever går i åk 5 och tre går i åk 6. Eleverna har samma benämning som i observationen (se observationsresultat figur 2).

När jag frågade eleverna vilket språk de använder hemma svarade elev 1, elev 2, elev 3 att de använder arabiska hemma. Elev 4 och elev 5 svarade att de använder "arabiska och svenska".

Enligt eleverna använder de sig av arabiska och svenska när de pratar med sina kompisar som har samma dialekt. Elev 3 svarade att han använder "irakiska och lite svenska med dem som har irakiska". Alla elever använder svenska språket när de samtalar med sina kompisar som har en annan dialekt än dem. Elev 1 sa att han pratar svenska med dem för att "det finns vissa ord som man inte fattar". Enligt elev 2 var orsaken: "för att jag inte förstår dem mycket". Medan Elev 4 och elev 5 svarade att de är vana att prata svenska.

De elever som har en annan dialekt än sin lärare (elev 4 och elev 5) svarade att de förstår delvis när läraren pratar "irakiska" under lektion och att de brukar fråga när de inte förstår. När jag frågade eleverna om de förstår läraren när hon pratar modern standardarabiska under samtal svarade elev 1 och elev 2 att de förstår allt medan elev 3, elev 4 och elev 5 svarade att de förstår delvis: "Jag förstår när läraren pratar något på standardarabiska men inte allt för det brukar finnas ord som jag inte förstår men jag brukar fråga läraren om orden" (elev 5).

6. Analys

I detta kapitel kommer det att presenteras svar på frågeställningar utifrån undersökningsresultat.

6.1 Vilka kommunikationsstrategier använder modersmåslärarna?

Undersökningen har kunnat visa att lärarna, barngruppen i förskolan, elevgruppen i åk1 och 2 och elevgruppen i åk 5 och 6 använder sig av olika kommunikationsstrategier under modersmålsundervisning i arabiska. Observationerna och intervjuerna visade att det finns upp till fyra olika dialekter i en grupp som lärarna undervisar. I den första gruppen finns det fyra dialekter: irakisk, jordansk, marockansk och palestinsk dialekt. I den andra gruppen förekommer irakisk, palestinsk-libanesisk och libanesisk dialekt, samt i förskolegruppens, irakisk, palestinsk och marockansk dialekt. Analysen av observationer och intervjuer visar att:

Modersmåslärarna i arabiska på förskolan och skolan, (jag, lärare A och lärare B), använder sig av olika kommunikationsstrategier i multidialektala barn- och elevgrupper. Kodväxlingen sker på grund av att elever som har en annan dialekt ska förstå det som läraren vill informera om. Lärarna använder sig av kodväxling inom det arabiska språket: enstaka ord från elevernas dialekt och ibland hela meningar.

Kodväxling till svenska språket med enstaka ord i skolgrupperna var en strategi som läraren ibland använde under diskussioner med eleverna. Observationer har visat att modersmåslärarna i skolan inte använde kodväxling till svenska i form av hela meningar.

I förskolegruppen är kodväxling till svenska med både enstaka ord och hela meningar mer vanligt än i skolgruppen. Att lärarna kodväxlar till svenska språket beror på att de vill understryka ett ord eller en detalj i ett samtal eller för att upprepa ordet på svenska för att skapa förståelse. Baker (1996) skriver att kodväxling används för att understryka en detalj i ett samtal. Om ett ord behöver få större emfas eller är centralt i en mening kan man växla till det andra språket för att kunna uttrycka sig mera uttrycksfullt eller öka förståelsen. Baker skriver även att kodväxling kan användas för att upprepa en fras eller befallning. Lärare brukar ibland utreda ett begrepp på ena språket och efteråt utreda det på ett annat språk för att förstärka förståelse (Baker, 1995: 68). Detta var tydligt under observationerna, när jag och lärarna upprepade gånger använde oss av svenska för att ge vissa ord större tyngd och därigenom skapa större förståelse.

Undersökningen har även visat att kroppsspråk är en viktig strategi i kommunikation med barn och elever som har en annan dialekt. Kroppsspråk används för att skapa större förståelse och är en viktig del i interaktionen. När läraren samtalade med eleverna användes händer eller en sorts charad när de ville beskriva eller förklara något.

Läraren använder sin dialekt under samtal och diskussioner med elever som har samma dialekt men kodväxlar till elevens dialekt om han/hon har en annan dialekt. Orsaken är att läraren vill ge eleven en upplevelse av samhörighet och gemensam identitet, vilket Baker (1995) påpekar, men också för att samtidigt skapa förståelse. Läraren kodväxlar till elevernas dialekt med enstaka ord och ibland med hela meningar om eleven har en annan dialekt.

Modern standardarabiska användes av läraren under läsning av texter men inte under samtal. Enligt lärarna är orsaken att eleverna ”tror att det inte är arabiska” eller att ”de förstår inte standardarabiska” (lärarintervjuer).

Analysen har även visat att lärarna använder sig av synonymer som en kommunikationsstrategi. Lärarna använde denna strategi för att ge alternativa passande ord som läraren vill beskriva eller för att underlätta för eleven att förstå ordet och skapa mer förståelse.

6.2 Vilka kommunikationsstrategier använder barnen och eleverna?

Undersökningen har visat att barn och elever med modersmålsstöd/modersmålsundervisning i arabiska använder olika kommunikationsstrategier i multidialektala klassrum. Kodväxling är en mycket vanlig strategi mellan barn och elever som har lika eller olika dialekter. De använder sig av kodväxling till svenska språket. Strategin kodväxling används med enstaka ord och med hela meningar. I förskolegruppen är kodväxling till svenska med både enstaka ord och hela meningar mer vanligt än i skolgruppen. Detta beror förmodligen på att barnen är mer vana att använda svenska språket i förskolan.

Kodväxling till svenska med hela meningar användes när barnen och eleverna kommunicerade med varandra, särskilt mellan de som har olika dialekter. Mest användes kodväxling av barnet och eleven med en marockansk dialekt, deras dialekt skiljer sig storligen från lärarens och andra barns dialekt. Intervjuresultatet visar att de flesta barn och elever är vana att använda kodväxling till svenska. De ansåg att detta beror på att *det är lättast* för dem

och för att de *förstår varandra bättre*. Barngruppen svarade att *fröken säger att de ska prata svenska*. Håkansson (2003) skriver att:

Förmågan att kodväxla är något som ingår i talarens pragmatiska förmåga och ju bättre tvåspråkiga barn blir på sina båda språk desto mer kodväxlar de. När barn och ungdomar talar med varandra kan kodväxlingen lägga till en extra dimension av samhörighetskänsla som annars skulle vara svårt att uttrycka (s.125).

När barnen kodväxlar till svenska så tar de nog för givet att lyssnaren förstår svenska. Enligt Håkansson kan språkvalet vara individens eget val, och då väljer man exempelvis språk efter samtalspartnern (Håkansson, 2003:123). Ett exempel är elev 7 i grupp 1, som med läraren pratade arabiska (*rohet ala el tivoli bel Danemark maáekhwete*) men när han vände sig till elev 5 kodväxlade han till svenska med hela meningen (*Jag vill inte ha detta papper*). Eleven var medveten om att språkvalet bestämdes av vem samtalspartnern var.

Elevernas användning av svenska språket kan också i vissa fall bero på att eleven ville ha stöd när modersmålet inte var tillräckligt. Ett exempel från observationen är när elev 4 i den andra gruppen kunde ordet "hav" på svenska men inte på arabiska och elev 5 i samma grupp inte visste hur man säger "kladdtårta" på arabiska. Om en person inte kan ett ord eller en fras på ena språket, kan man *byta ut* det mot ett ord i ett annat språk, (Baker, 1995:68)

Observationen har även visat att kroppsspråk är en vanlig kommunikationsstrategi som används av alla barn och elever. De använde sig av sina händer när de vill beskriva något för de andra barnen/eleverna.

Eleverna använder sin dialekt under samtal och diskussion. De kodväxlade inte till lärarens eller andra barns/elevs dialekter. Modern standardarabiska användes inte av barngruppen i förskolan. Modern standardarabiska används av skoleleverna när de läste en text eller skrev sina texter. Elevgruppen åk 5 och åk 6 använder inte modern standardarabiska fastän de nämner i intervjun att de förstår standardarabiska när läraren samtalar med dem. Läraren i den gruppen har enligt egen utsago inte använt modern standardarabiska under samtal. Elevernas svar under intervjuerna säger alltså emot lärarnas svar. Eleverna säger dessutom att de förstår standardarabiska men läraren säger att eleverna inte förstår standardarabiska. Undersökningen har visat att elever som har varit kortare tid i Sverige och har läst standardarabiska i sina hemländer är vana att höra och använda standardarabiska, vilket betyder att de kan förstå läraren när han/hon pratar standardarabiska under diskussion. De elever som är födda i Sverige eller har bott i Sverige sedan de var små barn kan ha svårt att förstå läraren om

han/hon samtalar på standardarabiska eftersom de inte är vana att höra eller använda den. De har inte de erfarenheter av språket som de första eleverna har. I detta fall används standardarabiska när de skriver eller läser under modersmålslektion. Tänkbart är att lärarnas svar kan avse elever som har varit länge i Sverige och inte har mycket erfarenheter av standardarabiska.

Undersökningen har även visat att vissa elever använder sig av synonymer som en kommunikationsstrategi. Eleverna använder synonymer för att skapa större förståelse för ord. De elever som använder synonymer som strategi är elever som har större ordförråd i det arabiska språket. Det är tydligt hos de två elever (elev 1 och elev 2 i den andra gruppen) som gick i skolan under två år i sina hemländer.

7. Diskussion

”Språk är människans redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket kan människor utveckla sin identitet, uttrycka känslor och tankar samt vad andra tycker och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är en förutsättning för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. Att ha tillgång till sitt modersmål underlättar också språkutveckling och lärande inom olika områden” (kursplanen för modersmål, Lgr 11, s. 87).

Som kursplanen nämner är språket ett av de främsta redskapen för kommunikation. Den sociokulturella teorin pekar på språk och kommunikation som grundläggande element i lärprocessen (Dysthe 2001). Därför är det mycket viktigt med en fungerande kommunikation mellan lärare och elev i klassrummet och även mellan elev och elev.

När jag försöker besvara mina frågeställningar inkluderar jag mina observationer och intervjuer med barnen, eleverna, lärarna och mig själv. Resultatet i undersökningen visar att de vanligaste kommunikationsstrategier som barnen, eleverna, jag och lärarna använder är kodväxling och kroppsspråk. Man kan se likheter mellan användningen av kommunikationsstrategier mellan lärarna och barn eller elever som har lika eller olika dialekter. I de grupperna som jag observerade fanns det som redan nämnts upp till fyra dialekter. Barn och elever i de tre grupperna hade inte svårt att använda olika kommunikationsstrategier visavi varandra för att skapa förståelse.

Syftet med mina observationer och intervjuer var att undersöka lärarnas, elevernas och barnens sätt att samtala i den multidialektala klassen. Jag ville söka en djupare förståelse för elevernas och barnens sätt att kommunicera i den multidialektala gruppen där olikheter i dialekter kan vara en kommunikationsstörning eller ett hinder. Men det visade sig att trots olikheter i dialekter kunde barnen, eleverna och lärarna kommunicera med varandra genom användning av olika kommunikationsstrategier. Det jag har kommit fram till i min undersökning är att kommunikationsstrategier inte i någon större utsträckning påverkas av olikheter i dialekter men samtidigt är det en fråga som varje enskilt barn och varje enskild elev och lärare löser på sitt egna sätt. Att barn och elever kodväxlar kan bero på många olika saker, till exempel att de uttrycker sina identiteter eller att vissa tillkortakommanden i något av språken helt enkelt kräver det. Einarsson menar att tvåspråkiga inte är språkvarselser med två språk i samma kropp och sinne. Tvåspråkiga är unika språkbrukare som använder det ena

språket eller det andra eller båda tillsammans beroende på lyssnare, talsituation, ämne, etc. på samma sätt som enspråkiga varierar sitt enda språk i olika varieteter (Einarsson 2004:95).

De elever som har varit en kort tid i Sverige använde sig mindre av kodväxling till svenska som strategi. De barn och elever som är födda i Sverige eller varit längre tid i Sverige kodväxlar mer till det svenska språket. Detta understryker det som Håkansson skriver, att när tvåspråkiga blir bättre på båda språken kodväxlar de mer (Håkansson 2003:125). Även Cromdal och Evaldsson skriver att de tvåspråkiga som kodväxlar mycket behärskar språken (Cromdal och Evaldsson, 2003:105).

Skillnader mellan dialekter var inte ett hinder för kommunikationen mellan eleverna eftersom de använde sig av olika kommunikationsstrategier som till exempel kodväxling. De kodväxlade till svenska språket med enstaka ord och med hela meningar. Det var enklast för eleverna att använda svenska språket eftersom de har olika dialekter och de sa i intervjuer att det är lättast för dem och de förstår inte varandra riktigt om de pratar arabiska med varandra, (intervjuresultat). Även läraren har använt svenska språket vid behov.

Det framgår dock inte varför eleverna inte använde andra differenta kommunikationsstrategier för att hålla samtal på arabiska i gång utan att kodväxla till svenska. Detta kan bero på mina val av metoder, om jag hade använt mig av ljudinspelning, videoinspelning och analys av den hade jag kanske fått fler intressanta resultat. Om elever är medvetna om olika strategier och kanske de kan träna sig att använda olika kommunikationsstrategier med hjälp av modersmållärare. Familjens språkanvändning kan även påverka hur mycket man kodväxlar. Om till exempel föräldrarna eller syskon kodväxlar på både arabiska och svenska i hemmet, gör sannolikt också barnet/eleven det. Både Versteegh och Retsö (2001) menar att talspråk eller dialekter räknas som modersmål. Om jag utgår från mina frågeställningar la jag märke till att de kommunikationsstrategier, som används mellan lärare och elever som har olika dialekter, inte skiljer sig mycket från de kommunikationsstrategier som elever med samma dialekt använder. Eleverna med samma dialekt använde också kommunikationsstrategier som kodväxling, kroppsspråk m.m.

Undersökningen har visat att modern standardarabiska användes bara när läraren läste en text eller när eleverna skrev sina texter och när de läste ur texter. Ingen av lärarna, barnen och eleverna använde sig av modern standardarabiska under diskussion, fastän elevgruppen under intervjuerna sa att de förstår standardarabiska. Detta får mig att undra varför inte läraren använder modern standardarabiska under diskussion och samtal om eleverna förstår den eller åtminstone med de elever som kan förstå standardarabiska. Då kan de elever som inte förstår

standardarabiska vänja sig vid att höra den och med tiden bli vana att även använda den under diskussion.

Att modern standardarabiska används som skriftligt språk nämns av både Retsö och Versteegh (2001). De hävdar att modern standardarabiska är ingens modersmål och att man lär sig standardarabiskan när man går i skolan. Men om standardarabiska betraktas som ingens modersmål kan den då betraktas som ett annat språk? Som svar på detta formulerade Baker (1995) att dialekter varierar avseende både likheter och olikheter dels sinsemellan, dels jämfört med standardspråket. Ofta betraktar folk dialekterna som en värdefull och viktig del i sin lokala identitet. I detta perspektiv kan det vara olämpligt att anse att en människa äger två språk om hon talar med en viss dialekt men också kan använda sig av standardspråket. Överlappningen mellan de två språkformerna är så stor att man inte kan tala om tvåspråkighet (Baker, 1995:230). Samtidigt menar Baker att det finns andra tillfällen då dialekter kan skilja sig mycket från varandra och att det kan finnas betydande skillnader i så stor grad att människor kan ha svårt att kommunicera med varandra över dialekternas gränser. Baker anser att man kan tala om två olika språk om avståndet i begripligheten mellan de två dialekterna är stort. Då kan man säga att de dialekter som kan ha stora språkliga variabla skillnader till exempel sådana som har att göra med uttal, böjning, ordförråd eller satsers och meningars byggnad, kan räknas som olika språk. Ett exempel är att ”*maghreb dialects*” räknas som ett annat språk i den multidialektala klass där de flesta har irakiska eller ”*syro-lebanesedialects*”. Här var det vanligt att de barn och elever, som har ”marockansk dialekt”, hade svårt att använda det arabiska språket i samtal med de andra eleverna eftersom skillnaderna mellan deras dialekter och de andras är stor. Men detta påverkade inte deras kommunikation med läraren eller de andra eleverna. De använde sig av kodväxling till svenska språket tillsammans med andra kommunikationsstrategier.

Avslutningsvis anser jag att undersökningen har varit givande då den har gett en bild av interaktionen i multidialektala klassrum. Lärarna, barnen och eleverna hade inte svårt att kommunicera med hjälp av kommunikationsstrategier som kodväxling, kroppsspråk och synonymer. Det blev emellertid inte klart varför eleverna inte använde andra kommunikationsstrategier för att hålla samtal levande på arabiska eftersom det var en modersmålsundervisning i arabiska. Kommunikation mellan modersmåls lärare och elever är mycket viktigt för språkutvecklingen hos barn och elever i förskola och skola. I en rapport från skolverket (Fredriksson, 1991) påpekar författaren att samtalet är ett sätt att verbalisera elevernas tankar, det är även en grundläggande faktor för barnens språkliga utveckling. Barn

och elever behöver samtala om det som de har förstått och om deras tolkning och om sina tankar.

7.1 Slutsats

Undersökningen har kunnat visa att lärarna, barngruppen i förskolan, elevgruppen i åk1 och 2 och elevgruppen i åk 5 och 6 använder sig av olika kommunikationsstrategier under modersmålsundervisning i arabiska. Observationen visar att kodväxling är en mycket använd strategi under diskussion i alla grupper. Lärarna, barnen och eleverna använde sig av kodväxling till svenska med enstaka ord och det var lika i alla grupper. Alla barn i förskolebarngruppen kodväxlade till hela meningar i svenska språket. De flesta i elevgrupperna kodväxlade också till svenska med hela meningar. Detta kan vara på grund av att de är mer vana att använda svenska språket i den vardagliga verksamheten under deras vistelse i förskolan/ skolan. De elever som inte kodväxlade till svenska med hela meningar var de elever som kom för ett par år sedan och elever som har gått i skolan i sina respektive hemländer.

Kroppsspråket var också en mycket använd strategi i kommunikationen i alla grupper. Modern standardarabiska användes inte under diskussion utom under skrivning eller läsning av texter. Barn och elever är inte vana att använda standardarabiskan under diskussion. Synonymer användes av lärarna och elever som har varit mindre tid i Sverige.

7.2 Vidare forskning

Modersmålslärarna nämnde att de arbetar med studiehandledning i olika ämnen. Studiehandledning är en åtgärd för elever, som har brister i det svenska språket och som har ett annat modersmål än svenska, att uppnå målen i läroplanen och är ett komplement till den vanliga undervisningen. Målsättning för studiehandledningen är att eleven skall få kunskaper i olika ämnen, lära sig ord och begrepp på två språk, lära sig studieteknik, utveckla svenska och sitt modersmål och kunna hävda sig i klassen(Concha, 2007, s.33).

Studiehandledning kan förekomma:

- Före genomgången: studiehundledning sker utanför klassrummet i en lokal och eleven får en förförståelse för ämnet.
- Under genomgången: studiehundledning ges samtidigt och i samma klassrum där ämneslärare undervisar.
- Efter genomgången: eleven deltar i klassrummet under den allmänna genomgången, efteråt får eleven studiehundledning som repetition och förklaring av det genomgången. (Concha, 2007:34)

Mot denna bakgrund är min tanke att undersöka hur studiehundledningen kan ge bättre resultat i elevernas lärande. Det vore möjligt att undersöka karaktären på och graden av lärande i de tre olika studiehundledningskontexterna.

Referenser

- Ahmadi, Nader (2007). *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Statens Institutionsstyrelse: Liber
- Baker, C. (1996). *Barnets väg till tvåspråkighet – råd till föräldrar i förskola och grundskola*. Uppsala: Förlag påfågeln
- Concha, Hernan. (2007). *Modersmålsundervisningen i Sverige – en krönika*. Malmö: Modersmålsundervisning i Malmö
- Cromdal, Jakob & Evaldsson Ann Carita. (2004). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber
- Cromdahl, Jakob. (2002). *Tvåspråkigt samspel, Svensk språkvård*. Stockholm: Liber.
- Dalen, Monika. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning AB
- Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, Jan. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur
- Fredriksson, G. (1991). *Invandrareleverna och skrivprocessen*. Kristianstad: Gleerup
- Håkansson, Gisela. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2011). Stockholm: Skolverket
- Maltén, Arne. (1998). *Kommunikation och konflikthantering - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Philips Tove. (2011). *Kommunikation*. Malmö: Gleerups utbildning AB
- Retsö, J. "Vad är arabiska" i Dragomanen: årsskrift 5/2001. Stockholm: Föreningen Svenska Istanbulinstitutets vänner.
- Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken, Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Versteegh, K. (2001). *The Arabic Language*. Edenburghuniversity.

Bilaga 1

Frågor till eleverna

- Vilken klass går du i?
- Vilket land kommer du/dina föräldrar från?
- Vilket språk pratar du hemma?
- Vilket språk använder du när du pratar med dina kompisar som har samma dialekt som du?
- Vilket språk använder du när du pratar med dina kompisar som har en annan dialekt än din?
- Om du använder svenska när du samtalar med dina kompisar varför använder du det språket?
- Förstår du allt eller bara delvis det som läraren säger när du har modersmålsundervisning?
- Om du inte förstår det han/hon säger, ber du honom/henne att repetera?
- Förstår du om läraren under diskussion pratar modern standardarabiska?

Bilaga 2

Frågor till modersmåsläraren

- Vilket land kommer du från?
- Hur många elever har du i en grupp?
- Hur många dialekter kan det finnas i en grupp?
- Hur planerar du din undervisning om du har olika dialekter i en grupp?
- På vilket sätt arbetar eleven som har en annan dialekt under lektioner?
(när han/hon lyssnar, talar, läser och skriver)
- På vilket sätt kommunicerar dina elever som har en annan dialekt?
- Använder du modern standardarabiska under samtal med dina elever? Om nej - varför?
- Använder du svenska i din undervisning? Om ja - varför?