



**Malmö högskola**  
Lärarytbildningen  
Individ och samhälle

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng

# Lärarstudenters erfarenheter av förhållandet mellan modersmål, identitet och inläring

*Teacher students' experiences of the relationship between  
mother tongue, identity and learning*

**Lisa Nylén**  
**Tania Videla**

Lärarexamen 210hp  
Samhällsorienterande ämnen och barns lärande 210hp  
2009-01-29

Examinator: Charlotte Pagetti

Handledare: Anna-Karin Svensson

# Sammanfattning

Vårt syfte med detta examensarbete är att ta reda på vilka förutsättningar och behov elever med svenska som andraspråk har för att få en dubbel kulturell identitet och dubbel språklig kompetens.

Våra frågeställningar är

- Vilka erfarenheter har blivande lärare av modersmålets betydelse för identitet och inläring av ett andraspråk?
- Hur ser blivande lärare med svenska som andraspråk på relationen mellan språk, kultur och identitet i sin framtida yrkesroll?
- Hur ser modersmålsundervisningen ut i skolan?

För att ta reda på detta valde vi att intervjua lärarstudenter med svenska som sitt andraspråk, i syfte att till vår studie få både ett elevperspektiv, genom deras erfarenheter från deras egen uppväxt samt ett lärarperspektiv, genom deras tid på lärarhögskolan.

Vi kan se att de faktorer som påverkar våra intervjupersoners identitet och språkutveckling främst är hur och när de kom till Sverige, hur den första tiden här upplevdes och var de har växt upp. Det påverkar också om de är första- eller andragenerationsinvandrare. Vi har även kommit fram till att det som behövs för att skapa en trygg miljö för att andraspråkselever ska kunna utveckla sitt språk och sin kulturella identitet optimalt, är att bekräfta deras bakgrund och dubbla kulturella kompetens. Lärarstudenternas erfarenhet visar att tvåspråkiga lärare har en unik förmåga att nå fram till och vara en förebild för elever med svenska som andraspråk. Ett annat sätt att stärka elevernas språk och kulturella identitet är modersmålsundervisningen i skolan. De intervjuades erfarenheter visar dock på att modersmålsundervisningen i svenska skolor har många brister i utformningen, vilket hindrar den från att uppnå sitt syfte.

Nyckelord: andraspråk, identitet, kultur, lärarstudenter, modersmål

# INNEHÅLL

		<i>Sid.</i>
1	INLEDNING	5
	1.1 Syfte	5
	1.2 Frågeställningar	5
	1.3 Avgränsningar	5
2	KUNSKAPSBAKGRUND	6
	2.1 Språkets sociala funktion	6
	2.2 Identitet	7
	2.2.1 Vad innebär identitet?	7
	2.2.2 Identitet, språk och kultur	8
	2.3 Språk och känslor	9
	2.3.1 Känslor och språk	9
	2.3.2 Känslospråk och intellektuellt språk	10
	2.4 Språkinläring	10
	2.4.1 Att växla språk	10
	2.4.2 Halvspråkighetsbegreppet	12
	2.5 Tvåspråkighet i samhället och skola	13
	2.5.1 Assimilation, pluralism och isolering	13
	2.5.2 Modersmålsundervisning	14
	2.6 Hemlandet	17
	2.6.1 Flykt och invandring	17
3	METOD	19
	3.1 Val av undersökningsmetod	19
	3.2 Urval	19
	3.3 Genomförande	20
	3.4 Databearbetning	20
	3.5 Etiska överväganden	21
	3.6 Giltighet och tillförlitlighet	21
4	RESULTAT OCH ANALYS	23
	4.1 De intervjuade lärarstudenterna	23
	4.2 Vilka erfarenheter har blivande lärare med svenska som andraspråk av modersmålets betydelse för identitet och inläring av ett andraspråk?	25
	4.2.1 Identitet	25
	4.2.1.1 Yttre identitet	25
	4.2.1.2 Dubbel kulturell identitet	26
	4.2.1.3 Att sticka ut från mängden	27
	4.2.2 Språklig bakgrund	28
	4.2.2.1 Hur har de lärt sig sina språk?	28
	4.2.2.2 Föräldrarnas inställning till språken	29
	4.2.3 Kommunikation	30
	4.2.3.1 Hur använder de språken?	30
	4.2.3.2 Starka känslor	31
	4.2.3.3 Tankar	32
	4.2.3.4 Att blanda språk	33
	4.2.4 Relation till skolan	34

	4.2.4.1 Bekräftelse	34
	4.2.4.2 Relation till modersmålsundervisningen	35
	4.2.5 Självförtroende inför språken	37
	4.3 Hur ser blivande lärare med svenska som andraspråk på relationen mellan språk, kultur och identitet i sin framtida yrkesroll?	38
	4.3.1 Erfarenheternas betydelse för läraryrket	38
	4.3.2 Syn på erfarenheterna	40
	4.3.3 Val av yrke	40
5	DISKUSSION	41
	5.1 Metoddiskussion	41
	5.2 Diskussion av resultatet	42
	5.2.1 Identitet	42
	5.2.2 Språklig bakgrund	44
	5.2.3 Modersmålsundervisningen	45
	5.2.4 Hur ser blivande lärare med svenska som andraspråk på relationen mellan språk, kultur och identitet i sin framtida yrkesroll?	46
	5.2.4.1 Hur de tror att deras erfarenheter påverkar deras roll som lärare	46
	5.2.4.2 Om de tror att lärarutbildningen har påverkat deras syn på deras erfarenheter och uppväxt	47
	5.2.4.3 Om de tror att deras erfarenheter har påverkat deras val av yrke	47
	5.3 Förslag till fortsatt forskning	48
6	LITTERATURFÖRTECKNING	49
7	BILAGA 1	51

# 1. Inledning

En viktig del av läraryrket är att inte bara undervisa om hur världen fungerar utan att göra det på ett meningsfullt sätt för eleverna så att den stora världen blir en del av elevernas egna små världar. En stor utmaning i detta är att varje elev har en egen individuell värld med olika bakgrund och förutsättningar. Det är därför mycket viktigt att kunna bilda sig en bild av vilka behov olika förutsättningar kan skapa. Vi har inriktat oss på förutsättningar och behov hos elever som har ett annat modersmål än svenska. Eftersom Sverige har gått från att vara ett relativt homogent samhälle till att bli mer och mer mångkulturellt, anser vi att detta är ett särskilt viktigt område att vara insatt i som blivande lärare. När vi inledde planeringen av vårt arbete så hade vi en tanke om att lärarstudenter med svenska som andraspråk har en unik kompetens då de har möjlighet att se elever med invandrabakgrund och deras situation i skolan ur flera perspektiv, både inifrån genom att själva ha varit elever och ur ett pedagogiskt perspektiv i sin lärarroll. Vi tänkte att lärarstudenter med svenska som andraspråk har haft möjligheten att reflektera över sin egen skolgång under lärarutbildningen och kan därför ha lättare för att berätta erfarenheterna vidare.

## 1.1 Syfte

Vårt syfte med arbetet är att ta reda på vilka förutsättningar och behov elever med svenska som andraspråk har för att få en dubbel kulturell identitet och dubbel språklig kompetens.

## 1.2 Frågeställningar

Vilka erfarenheter har blivande lärare av modersmålets betydelse för identitet och inläring av ett andraspråk?

Hur ser blivande lärare med svenska som andraspråk på relationen mellan språk, kultur och identitet i sin framtida yrkesroll?

Hur ser modersmålsundervisningen ut i skolan?

## 1.3 Avgränsningar

Vi har fokuserat på modersmålets betydelse för inläring av ett andraspråk men inte själva språkinlärningsprocessen. Vi studerar hur språk är kopplat till kultur och identitet och upplevelsen av att vara elev med invandrabakgrund.

## 2. Kunskapsbakgrund

### 2.1 Språkets sociala funktion

”Språk och kommunikation – två intimt sammankopplade begrepp, som ler och långhalm.” (Lindberg, 1994 s.10). Så inleder Inger Lindberg, professor i Svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet, när hon beskriver språkets sociala funktion i antologin *Svenska som andraspråk- mera om undervisningen*. Vi människor är mycket sociala varelser och vi skapar våra samhällen och levnadssätt tillsammans med och i förhållande till människorna runtomkring oss. ”...många ser kommunikation som den viktigaste drivkraften och förutsättningen för människans språktillägnande. Om människor inte hade haft behov av att kommunicera med varandra på ett så sofistikerat sätt som vi faktiskt gör, hade vi säkerligen aldrig utvecklat några språk.” (Lindberg, 1994 s. 10). Gunnar Tingbjörn, som arbetat som lärarutbildare i Svenska som andraspråk, beskriver även han i *Svenska som andraspråk – en introduktion* hur språket har en stark koppling till gemenskap, både att skapa gemenskap mellan människor och att stänga ute andra från gemenskap. ”Vi känner ett slags odefinierbar gemenskap med människor som talar som vi själva.” ”Med språk kan vi hålla samman grupper och med språk kan vi splittra dem. Språk är verkligen en social företeelse.” (Tingbjörn, 1994, s. 18-19).

Ett exempel på hur språk är en grundsten för att koppla samman människor till gemenskaper är dess roll som markör för människors *yttre* identitet (begreppen *yttre* och *inre identitet* tas upp nedan i underrubriken 2.2.1 Vad innebär identitet?). Språket kan användas som ett redskap både för att tolka vilka andra människor är och för att binda samman medlemmar i en gemenskap med varandra. På samma gång som vi använder språket för att tolka andra människors yttre identitet bygger vi även upp vår egen inre identitet genom att spegla oss i och jämföra oss med andra människor. Detta beskriver Åsa Tinglöv-Arvór i *Svenska som andraspråk- mera om undervisningen*: ”Så småningom börjar det [barnet] betrakta sig själv som den person som omgivningen verbalt och icke-verbalt beskriver.” (Tinglöv-Arvór, 1994, s. 110). Tinglöv-Arvór beskriver vidare hur ett barn som fått möjlighet till en optimal utveckling av sitt språk har tillägnat sig ett redskap för att kunna fantisera, för att kunna sätta ord på sina känslor och för att kunna stå för sina åsikter (Tinglöv-Arvór, 1994 s. 112). Språket har alltså ett mycket stort inflytande på hur vi utvecklar vår egen personlighet och identitet och på hur vi ser på oss själva.

När ett barn lär sig ett språk är även gemenskapen kring språket och vilka personer barnet känner sig höra ihop med viktiga faktorer både för *om* och för *hur* barnet lär sig tala språket. "[...] Där är andra barn en viktig källa till språkutveckling och redan tidigt börjar barn tala som sina kamrater snarare än som sina föräldrar." (Ladberg, 2003, s.103).

## 2.2 Identitet

### 2.2.1 Vad innebär identitet?

Vi har nog alla en personlig uppfattning om vad som menas med begreppet identitet. Därför kan det också vara svårt att veta vad en person menar när den pratar om identitet. Eftersom begreppet kan ha olika betydelser är det viktigt att gå in lite djupare genom att göra en definition, och att förklara begreppets betydelse i olika sammanhang och vad vi menar då vi använder begreppet i vårt arbete.

Det finns mycket forskning och litteratur som behandlar begreppet identitet. I dessa benämns i regel en första definition, om hur man blir uppfattad av andra, som *yttre*, *objektiv* eller *kollektiv identitet*. Etnolog Oscar Pripp på Södertörns högskola förklarar i *Symposium 2003*, dessa begrepp i sin tur som hur man "blir förstådd och bedömd av sin omvärld" och att man "är ett objekt i andras ögon" (Pripp, 2004, s. 12). Pripp skildrar hur den objektiva identiteten i sin tur kan delas upp i två nya kategorier, vilka beskriver hur en individ blir bedömd av omvärlden. Dels menar han att man kategoriseras utifrån *social identitet* som kön, ursprung, ålder och klass och dels blir man uppfattad utifrån sin *personliga identitet* såsom egenskaper och kompetenser (Pripp, 2004, s. 12).

Forskaren och läraren på Malmö Högskola Carolina Ljungberg refererar i *Den svenska skolan och det mångkulturella - En Paradox?* till Johansson, R. som förklarar ordet identitet genom ordets semantiska ursprung. Ordet kommer ursprungligen från latinets *Idem* som betyder *detsamma* (Ljungberg, 2005, s. 39). Detta kan man tolka som att identitet är något man känner genom likheter med något eller någon annan.

En andra grundläggande definition som förekommer i litteraturen om identitet är *självuppfattningen*, den *inre* eller *den subjektiva identiteten*, vilken syftar på hur en individ själv upplever och identifierar sig (Lindberg, 1991, s.10). Pripp utvecklar denna definition

med att den inre identiteten även består av hur individen ”presenterar sig utifrån hur hon upplever att omgivningen bedömer henne.” (Pripp, 2004, s. 12). Beskrivningen av hur den yttre och den inre identiteten är beroende av varandra tar även Åsa Tinglöv-Arvór upp. Hon skriver att om en individs inre självtillit är svag ökar behovet av att stödja sig på den yttre identiteten och på andra individers uppfattning. ”Då blir det viktigt att vara något i andras ögon.” (Tinglöv-Arvór, 1991, s.11). Problemet med detta är dock att identiteten inte är förankrad i själva individen som person, och individen blir istället sårbar och utelämnad till omgivningens förväntningar.

### 2.2.2 Identitet, språk och kultur

När det finns skillnader mellan den kultur som skolan står för och den eleverna kommer ifrån, blir skolan abstrakt och främmande för eleverna. Om skolan samtidigt kräver ett annat språk och framhäver andra yrken och miljöer än de som finns i elevernas omgivning, kommer elevernas band till deras egen bakgrund att försvagas, utan att det utvecklas band till något annat.

(Ladberg, 1991, s.26)

Så beskriver Henning Johansson, professor i pedagogik på Lärarutbildningen i Luleå i Rädde barnens skrift *Skolans roll för barns språk, kultur och identitet*, hur det kan se ut för många elever som kulturellt fallit mellan stolarna (Ladberg, 1991, s.26). Många barn och ungdomar med utländsk bakgrund, framförallt andragenerationsinvandrare, har hamnat i en situation där de inte riktigt känner att de fullständigt har tillgång till någon av de kulturer som människor runtomkring dem har. Samtidigt som de ofta identifierar sig med sina föräldrar kanske de inte har någon personlig relation till föräldrarnas hemland, kultur eller språk – det som föräldrarna ser som grunden till deras identitet. Såsom Denho Özmen beskriver i sin föreläsning *Kulturkonflikter hos invandrabarn*: ”Jag kan berätta för min son om min by i Turkiet, men för honom är det som att höra en historia om Vilda Västern, han har aldrig varit i Turkiet. Det han känner till är Ronna (i Södertälje) [...] Men han bemöts av svenskar som ’invandrare’, trots att han är född här. Han känner att han inte hör hit.” Özmen beskriver hur att inte riktigt finna någon gemenskap någonstans leder till känslor av rotlöshet och tomhet på normer. ”...barnet är hungrigt, han söker en ny identitet.” (Özmen, 1991, s. 19).

Hur skolan hanterar eventuella identitets- och kulturkonflikter som kan uppstå hos en individ, kan påverka elevens situation avsevärt. I fil. dr. i pedagogik Gunilla Ladbergs inledningskapitel i *Skolans Roll för barns språk, kultur och identitet* skriver hon att ”När man definierar ett problem som elevens problem istället för skolans problem med att undervisa den



här eleven, har man samtidigt gjort något med elevens identitet.” (Ladberg, 1991, s. 8). Genom detta sätt att tänka uttrycker man underförstått att det är elevens identitet som är problemet. Istället för att se elevens kompetenser i två olika kulturer riskerar det att framstå som att man betraktar en kultur som rätt och den andra som fel och att den felaktiga bör anpassas och omformas för att passa den första ”rätta” kulturen. Utifrån detta är det inte så svårt att föreställa sig de konsekvenser som inställningen får för elevens syn på sig själv och sin roll i det samhälle denne lever i. Özmen beskriver hur bristen på bekräftelse och gemenskap riskerar att få konsekvenser för individen i form av dåligt självförtroende, identitetslöshet, kulturkonflikter och även samhällskonflikter (Özmen, 1991, s. 19).

## 2.3 Språk och känslor

### 2.3.1 Känslor och språk

En människas identitet utvecklas och förändras hela livet, men dess djupaste rötter är från tidig barndom. Det som väcker de starkaste känslorna och den djupaste upplevelsen av samhörighet eller främlingskap är det som satte sig i vår själ under de första åren i livet.

(Ladberg, 2003 s. 105)

Familjens språk är det första språk barnet lär sig. Att lära sig sina föräldrars språk är ett sätt att lära sig att uttrycka sina behov till dem man älskar. ”Viktiga människors språk blir viktiga för oss. Älskade människors språk blir älskade.” (Ladberg, 1996 s. 30). När man som barn först lär sig tala är kommunikationen spontan. Denna spontanitet i första språket finns oftast kvar livet igenom. Plötsliga starka känslor kan få en person att i en mening byta från att prata ett andraspråk till sitt modersmål (Ladberg, 1996, s. 30).

Språk kan vara kopplade till känslor på olika sätt. På samma gång som man kan älska ett språk som en älskad person talar kan man känna stor motvilja mot ett språk som man har negativa upplevelser av. Plågsamma minnen som förknippas med ett visst språk kan bli omöjligt att tala. ”Pavel är politisk flykting från Tjeckoslovakien. Han avskyr att tala ryska, som är så förknippat med förtrycket i hans hemland.” (Ladberg, 1996, s. 31). Barnen påverkas av föräldrarnas inställning till ett språk. Negativa associationer till ett språk kan påverka barnet på sådant sätt att det hamnar i en känslomässig konflikt. Föräldrarnas inställning kan överföras till barnet även om den är omedveten. Svenskan kan kännas hotfull även om man är övertygad om att den är viktig att lära sig (Ladberg, 1996, s. 47).

## 2.3.2 Känslospråk och intellektuellt språk

Hur det går till när man lär sig ett språk är i regel olika beroende på när i livet, varför och på vilket sätt man lär sig. Motivationen till varför man lär sig språket och hur man sedan använder det påverkar också vilka känslor man har inför språket. Dessa känslor är förstås unika för varje individ och varje språksituation, men en generell känslouppdelning vid inläring av olika språk är mellan en persons modersmål och andraspråk.

”Man lär sig modersmålet på följande sätt:

1. Genom känsla (som riktigt liten)
2. Genom känsla och vilja (i förskoleåldern)
3. På ett mer intellektuellt plan (i lågstadieåldern)

Språk nummer två som man lär sig i skolan eller som vuxen lär man sig däremot i omvänd ordning

1. På ett intellektuellt plan
2. Så att orden får känslofärg”

(Wallin, 1983, s. 87)

Det allra viktigaste i en människas språkliga utveckling, är steget från inget språk alls till modersmål. Allt språkligt, som sker därefter, har sin grund i att man genom sitt modersmål har en känslomässig förankring i orden och världen. Utan modersmål kan man inte heller få ett annat språk. Modersmålet innehåller känslans rötter i tillvaron. (Wallin, 1983, s. 87)

Modersmålet anses vara färdigutvecklat känslomässigt och abstrakt i 10-12-årsåldern (Tinglöv-Arvór, 1994, s. 111). För att ett modersmål ska bli färdigutvecklat hos en individ krävs det alltså att personen får möjlighet att använda språket regelbundet under större delen av barndomen.

## 2.4 Språkinläring

### 2.4.1 Att växla språk

Gunilla Ladberg som länge har arbetat med språkinläring beskriver i boken *Barn med flera språk* det bland flerspråkiga personer vanliga fenomenet, att blanda språk. ”Alla som lever med flera språk blandar språken ibland.” (Ladberg, 2003, s. 26). Ladberg beskriver det som något naturligt att blanda språk. Hon vill poängtera att även om det säkert händer någon gång

ibland att små barn oavsiktligt blandar ihop sina språk utan att vara medveten om att det rör sig om två olika språk, så är ändå det allra vanligaste att barnet använder språkblandning som en medveten strategi för att kunna hantera olika situationer. Denna företeelse kallas även för kodväxling och innebär att i ett och samma samtal använder en talare flera språk blandat med varandra (Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 54). Med tanke på hur ofta man stöter på små barn som tolkar åt varandra eller växlar språk beroende på vem den pratar med, anser Ladberg det vara slående hur små barn redan mycket tidigt kan hålla språken isär (Ladberg, 2003, s. 26). Barnen kan ofta växla mellan språk för att till exempel väcka reaktioner från rätt personer, kommunicera med enspråkiga människor på rätt språk, för att en viss situation, samtalsämne eller person väcker associationer till ett visst språk, för att orden kan ha högre status på ett visst språk, för att ett begrepp inte finns på det ena språket eller att de helt enkelt ”tager vad de haver.” (Ladberg, 2003, s. 27-29). Kan man inte ordet på ett språk, kan man försöka säga det på ett annat.

Ladberg beskriver vidare att växlingar mellan olika språk ofta kan oroa enspråkiga vuxna. ”Man tror att barnet inte kommer lära sig något språk ordentligt, eller att det beror på slarv eller nonchalans.” (Ladberg, 2003, s. 29-30). Men kodväxlingen är inte något som uppstår på grund av ett slarvigt språk. För att kunna kodväxla inne i en mening krävs det att talaren behärskar båda språken väl (Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 54). Att tillrättavisa barnen vid dessa tillfällen innebär en risk att hindra dem från att uttrycka sig spontant. Ladberg fortsätter: ”Föräldrar som själva vuxit upp flerspråkigt tar oftare språk-växlingar med ro, eftersom de är vana vid dem och vet att de ingår i bilden.” (Ladberg, 2003, s. 29-30).

Ladberg beskriver även hur värdet av flerspråkighet upplevs olika i olika miljöer. ”Det är alltså inte samma sak att vara flerspråkig i en enspråkig miljö som i en flerspråkig. Om omgivningen uppmuntrar flerspråkighet och ser det som självklart och värdefullt, blir det naturligt för barn att använda alla sina språk.” (Ladberg, 2003, s. 31). I enspråkiga miljöer, såsom den svenska, där ett språk anses naturligt, uppmuntras flerspråkig kompetens mer sällan.

I parförhållanden där parterna pratar olika språk finns en speciell språklig miljö. Även om den ena partnern kan komma att övergå till att tala den andra partnerns språk finns för det mesta ändå någon form av kontakt med modersmålet kvar för personen. När ett tvåspråkigt par skaffar barn är ”det råd som alltid ges i sådana sammanhang [...] att båda föräldrarna skall

tala sitt eget språk med sina barn.” (Tingbjörn, 1994, s. 34). Detta kan dock förstås leda till lite underliga språkliga situationer hemma. Även om barnet säkert kan skilja mellan språken kan det av olika anledningar föredra ett av språken. ”Periodvis kanske barnen envisas med att svara på svenska om de blir tilltalade på finska eller grekiska, men erfarenheterna visar att detta ofta är ett övergående stadium.” (Tingbjörn 1994, s. 34).

## 2.4.2 Halvspråkighetsbegreppet

Ett begrepp som ofta används i debatten om tvåspråkighet är *halvspråkighet*. Termen myntades av Nils E. Hansegård på 1970-talet och har sedan dess använts i tvåspråkighetsdebatten. Hansegård som var docent vid Uppsala universitet specialiserade sig på de finsktalande svenskarnas problem. Hansegård definierar i *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* att *halvspråkighet* är ”när man inte har språket helt till sitt förfogande.” (Hansegård, 1972 s. 58). Karin Wallin författare till boken *Att vara invandrarbarn i Sverige* beskriver modersmålets betydelse för att lära sig språk nummer två. Hon betonar att ingen forskare tror att språk nummer två lärs in på bekostnad av modersmålet. Modersmålet är grunden för inläringen av ett nytt språk. Men utan ett modersmål finns risk för halvspråkighet. Wallin definierar halvspråkighet som ”att man bara har ett ofullgånget språk, som man inte behärskar på samma sätt, som man behärskar sitt modersmål, när man har ett sådant.” (Wallin, 1978 s. 89). Karin Wallin menar att halvspråkighet i språk nummer två innebär att personen kan det nya språket utantill, men inte har den känslomässiga förståelsen för språket eller inte förstår det abstrakta bakom orden. Liksom Wallin anser Hansegård att halvspråkighet märks hos personen när den går från ett konkret språkbruk till ett mer abstrakt (Hansegård, 1972, s. 43).

En person kan även vara dubbelt halvspråkig vilket betyder att personen även i sitt modersmål är halvspråkig, vilket innebär att den har två ofullgångna språk. Att vara halvspråkig påverkar individen på olika sätt. Det påverkar personens personlighet på ett hämmande vis. Om personen inte har lärt sig känslofunktionen i ett språk leder det ”till en utarmning av känslolivet: en fattigdom på individuella betydelser och en brist på nyans i de emotionella upplevelserna” (Hansegård, 1972, s. 58). Det blir svårt att sätta ord på inre upplevelser såsom känslor, tankar och vilja (Hansegård, 1972, s. 110).

Halvspråkighetsbegreppet används ibland i en annan betydelse och blandas med begreppet *diglossi* vilket innebär att inget av språken kan användas i alla lägen. En elev som talar sitt

modersmål hemma använder oftast språket i samband med saker som berör hemmet och känslor medan svenskan används i skolan och i andra offentliga situationer. Språken får var sin funktion, ett informellt och ett formellt och utvecklas därefter (Wallin, 1978, s. 89). Hansegård förklarar det som att ”vanligtvis behärskar man det ena språket bättre än de andra på vissa områden och i ett eller annat avseende. Man gör inte precis samma erfarenheter på båda språken.” (Hansegård, 1972, s. 64).

Halvspråkighetsbegreppet har kritiserats av många forskare. Kenneth Hyltenstam och Christopher Stroud, författare till *Språkbyte och språkbevarande*, liksom Gisela Håkansson, författare till *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*, menar att begreppet inte har ett vetenskapligt belägg utan är mer en hypotes av Hansegård. Halvspråkighetsbegreppet har använts som ett *språkpolitiskt slagord* och har ansetts i den svenska debatten vara en *sanning* om språkbrister hos tvåspråkiga personer. Begreppet har använts ”som en samlingsbeteckning för en ogynnsam känslomässig, kognitiv och språklig utveckling för tvåspråkiga barn” (Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 52). Stroud gör 1978 en analys av begreppet halvspråkighet vilket visar att begreppet står för olika innebörd för de samtalande i debatten men som inte tydliggörs för varandra (Hyltestam & Stroud, 1991, s. 52). Håkansson skriver att begreppet har använts i diskussioner då man inte vet vad som saknas i barnets språkutveckling och då använt begreppet för att ”skylla på det extra språket” (Håkansson, 2003, s. 23).

## **2.5 Tvåspråkighet i samhället och skolan**

### **2.5.1 Assimilation, pluralism och isolering**

En tanke som enligt Pirjo Lahdenperä professor i pedagogik med inriktning mot interkulturell pedagogik, länge varit förhärskande i vårt land är ”ett land – ett folk, i Sverige är vi svenskar och talar svenska” (Lahdenperä, 1991, s. 11). Ett sätt att uppnå detta trots att flyktingar och arbetskraftinvandrare från andra länder, med andra språk och kulturer, bosätter sig här har varit att använda metoden *assimilation*. Detta innebär att med olika politiska och sociala medel försöka omforma en minoritetsgrupp så att den anpassar sig till majoritetens levnadssätt och värderingar och upphör som befolkningsgrupp och ”blir svensk” (Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 27). *Pluralism* är då minoritets- och majoritetsgruppen kan leva bredvid varandra samtidigt som de behåller sina olika kulturer och värderingar (Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 28). Termerna *assimilation* och *pluralism* brukar användas mot varandra för att

beskriva grupprelationer, förhållandet mellan en minoritet och majoritet, i ett samhälle (Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 27).

En tredje term i detta sammanhang tar språkforskaren Jim Cummins upp i Symposium 2000. Under större delen av förra seklet användes strategin uteslutning mot minoritetsgrupper som exempelvis romer (Nauclér, 2001, s. 88). Uteslutning och assimilering kan uppfattas som motsatser, men de har egentligen samma syfte – att göra minoriteterna osynliga och ohörbara. Inbyggt i denna metod återkommer förstås tanken om en kultur som den rätta och en kultur som felaktig och som ska förändras. Oundvikligen leder detta sätt att tänka hos en majoritetskultur till en negativ effekt på uppfattningen av och självkänslan hos minoritetskulturens värde i samhället. ”Omgivningen förstärker allt som hänvisar till svenskheten och reagerar negativt när något kommer upp som hänvisar till den egna kulturen.” (Ladberg, 1991, s. 12).

För att en person ska kunna klara av att leva i en miljö där dennes kultur och identitet ses som mindre värd, krävs det att denne tar till försvarsstrategier av olika slag. Lahdenperä ger oss fyra exempel på sätt att försvara sig mot nedvärdering i samhället:

Förnekande: Man vill bli accepterad. ”Man blir så svensk som ingen svensk kan vara”.

Isolering: Man undviker de man blir nedvärderad av och håller sig till sina egna. ”Om jag inte är så attraktiv för svenskar, så blir de inte attraktiva för mig.”

Kompensation: Man kompenserar positivt för det negativa man bär med sig. ”...man måste vara duktig, mycket mer än svenskarna behöver vara.” Man kan också ta till mer destruktiva kompensationer. ”Man vill ju ha en identitet, hellre vara 'värsting' än ingen alls”.

Projektiv identifikation: ”Man identifierar sig med omgivningens negativa uppfattning om en själv, man anammar den”. Man börjar själv att nedvärdera sig (Ladberg, 1991, s. 14).

Ända sedan 1960-talets tankar om jämlikhet och mänskliga rättigheter har dock assimilering och isolering som integrationsmetoder starkt ifrågasatts (Nauclér, 2001, s. 88). Detta betyder dock inte att detta sätt att tänka försvunnit helt från samhället och det offentliga rummet.

## **2.5.2 Modersmålsundervisning**

Modersmålsundervisningens utformning genom tiderna ger en bild av hur Sveriges inställning till invandring har ändrats under åren. På 40 år har det svenska samhället förändrats från en

relativt homogen befolkning till ett heterogent, mångkulturellt samhälle (Hyltenstam, 1996, s. 10). På 1960- och 70-talet kom det ut mycket ny forskning om tvåspråkighet i Sverige om hur man bäst stödjer barns språkutveckling i skolan. Debatten berörde frågor som: På vilket sätt skulle barnen lära sig svenska? Är det viktigast att lära sig svenska så fort som möjligt eller ska modersmålet hos barnet utvecklas först? (Håkansson, 2003, s. 76).

Sverige förde en assimilationspolitik fram till 1975, vilket innebär att det prioriterades att ge stöd i svenska för invandrabarn. Efter 1975 finns ett helt nytt synsätt på invandrabarnens språkliga situation. Det formulerades en invandrapolitisk proposition som uttryckte skolans nya uppgift: att ansvara för invandrabarnens tvåspråkighet. Härmed skulle barnen få stöd genom att erbjudas undervisning i svenska som andraspråk *och* hemspråksundervisning (Håkansson, 2003, s. 76).

Hemspråksreformen innebar att kommunerna från och med 1977 var skyldiga att anordna hemspråksundervisning och studiehandledning på hemspråket (Hyltenstam, 1996, s. 45), men hemspråksundervisningen är frivillig för eleverna (Håkansson, 2003, s.76). Det fanns två principiella motiv bakom hemspråksreformen. Det första innebar att stärka *etnicitet eller kulturell identitet*. Det andra innebar att stödja en normal *språklig, kunskapsmässig och allmän kognitiv utveckling för invandrar- och minoritets elever.*” (Hyltenstam, 1996, s. 30).

Fram till 1997 användes termen *hemspråk* på det språk som talades i hem där man inte talade svenska men ändrades till *modersmål* med anledning att det språkets används inte bara i hemmet utan även utanför (Håkansson, 2003, s. 22).

Språk- och begreppsutveckling sker parallellt hos barnet. Om man avbryter den språkliga utvecklingen i modersmålet avbryter man på samma gång begreppsutvecklingen. Då ett barn abrupt byter språk har det alltså inget effektivt redskap vare sig för att kommunicera eller för sitt eget tänkande. Barnet måste då genom det nya språket lära sig både begreppen och namnen på dem på samma gång. Detta blir svårt för barnet, eftersom minnet och tänkandet inte fungerar effektivt på det nya språket. Detta innebär att en tidig inläring av majoritetsspråket kan leda till att majoritetsspråket tar över minoritetsspråket och innebär därför en enspråkighet hos barnet. På grund av detta finns det tvåspråkighetsdebattörer som hävdar att man bör vänta med svenskan. Det behövs ett stort stöd både från familjen och från förskola och skola för att barnet ska kunna utveckla sitt modersmål i ett

majoritetsspråksamhälle. Att vänta med svenskinläringen kan dock bli väldigt onaturligt i en miljö där svenskan ständigt finns runtomkring barnet och kan därför skapa negativa känslor inför språket. De förordar alltså att man fortfarande ska börja med svenskan tidigt men behålla ett aktivt arbete med modersmålet. Det anses inte vara något problem att lära sig två språk parallellt, även om modersmålet är dåligt utvecklat, så länge barnet lever i en tvåspråkig miljö (Hyltenstam, 1996, s. 41-42).

Motivationen att lära sig ett majoritetsspråk kan försvinna genom segregation. I invandratäta segregerade bostadsområden, där de boende känner nedvärderade av majoritetsbefolkningen och där de inte är en del av ett svensktalande samhälle, kan svenskinläringen bli en ouppnåelig uppgift. Som vi tagit upp under *Assimilation, pluralism och isolering* kan ett försvar mot nedvärdering av majoritetsbefolkningen vara att isolera sig tillsammans med de människor man känner sig trygg med och endast satsa på det egna språket. I dessa situationer är det ingen lösning att ta bort hemspråksundervisning i skolan, att minska modersmålsträningen ökar istället risken för dubbel halvspråkighet. Det viktigaste är att ha ett användbart språk överhuvudtaget, då har man även något att utgå från för inläringen av svenska (Hyltenstam, 1996, s. 95).

Även om modersmålsundervisningen anses vara viktig så har den fått en del kritik. Den största delen av kritiken handlar om den organisatoriska utformningen såsom att ekonomin inte tillåter tillräckliga timmar för att undervisningen ska bli meningsfull. Det finns studier som visar att 1-2 veckotimmar är för få för att ge effekt på elevernas språkbehärskning. Schemaläggning är ett problem då lektionerna läggs på elevernas fritid och är både schemamässigt och innehållsmässigt isolerad från skolans övriga verksamhet. Ett annat större problem är att elevgrupperna är små och heterogena med olika förkunskaper och skillnader i dialekt. Det är svårt att hitta läromedel som är anpassade efter elevernas behov. Ofta är situationerna för modersmålslärarna svåra eftersom de inte har en specialiserad utbildning och har låg status i skolan. De har oftast verksamhet spridd på olika skolor och har svårt att integreras med övrig undervisning på skolorna (Hyltenstam, 1996, s. 95).

Nyanlända invandrarelever får möjlighet att gå i en *förberedelseklass* där undervisningen sker på både modersmålet och svenska. Eleven ska sedan gradvis integreras i en svensk klass.



## 2.6 Hemlandet

### 2.6.1 Flykt och invandring

Åsa Tinglöv-Arvór beskriver i *Svenska som andraspråk – mer om undervisningen* hur situationen kring att flytta till ett nytt land kan se väldigt olika ut för invandrare respektive flyktingar. För invandraren är emigrationen ofta relativt kontrollerad och därför kan avskedet från hemlandet, och även kontakten därefter, bli mer medvetet och fylla behoven. Invandraren har också ”möjlighet att återvända till sitt hemland och få 'en portion identitetspåfyllning'.” (Tinglöv-Arvór , 1994, s. 113) Man kan ha kvar sina band och kontakter.

För flyktingen kan det dock se väldigt annorlunda ut. Flyktingen kan ha tvingats fly akut och inte kunnat planera flykten. ”Den [flykten] har skett i ögonblicket och inneburit en omedelbar förlust av släkt, vänner och miljö.” (Tinglöv-Arvór , 1994, s. 113). Individen kan ha ryckts ur sin identitetsmiljö och kanske inte har möjlighet att behålla kontakten med den. Den kanske inte heller har någon aning om hur länge eller om man får stanna och vistas i det nya landet.

Då en person flytt från sitt land där grunden till dess identitet finns blir språket ofta en av de få saker man har kvar som påminner om hemlandet, nära och kära som man lämnat, gemenskapen och kulturen. Om beslutet att flytta till det nya landet inte är frivilligt och känns rätt kan det kännas som ett svek att lära sig språket i det nya landet. Det kan kännas som att ge upp tanken på att någon gång kunna återvända hem och att ”...acceptera en eventuell livslång exil.” (Tinglöv-Arvór , 1994, s. 114)

Bland alla dessa utsagor om problem som flyktingskapet och bemötande i det nya landet kan skapa för individer, är den grundläggande poängen med dessa resonemang förstås vad en individ egentligen behöver för att kunna utvecklas optimalt. Denna bakgrund och mötet med den nya miljön, som är det som individen har att utgå från, och som ofta ses som ett problem, består ju i själva verket av extra erfarenheter och kompetenser. Tinglöv-Arvór förklarar:

Har man haft turen att få bli bekräftad, accepterad och fått känna sig som en fullvärdig medlem i båda kulturerna, ja, då befinner man sig i ett spännande fält, som är kognitivt utvecklande och berikande. Då kan man känna sig trygg i sina båda språk och kulturer.

(Tinglöv-Arvór, 1994, s. 116)

Även Gunilla Ladberg beskriver i *Skolans roll för barns språk kultur och identitet* att vägen till en fungerande undervisning för flyktingbarn går genom att bekräfta deras identitet, språk

och kultur. Ladberg beskriver grunden i bemötandet som att "ta emot det som de kommer med och sedan varsamt lotsa dem fram till att kunna ta emot undervisning." (Ladberg, 1991, s. 8).

## 3. Metod

### 3.1 Val av undersökningsmetod

Syftet med vår undersökning är att ta reda på vilka förutsättningar och behov elever med svenska som andraspråk har för att få en dubbel kulturell identitet och dubbel språklig kompetens. Vi ville ta reda på olika individers personliga erfarenheter och bestämde oss för att intervjua lärarstudenter med svenska som sitt andraspråk för att få både lärarperspektiv och elevperspektiv.

Vi valde att använda en kvalitativ ansats för intervjuerna. Den kvalitativa ansatsen innebär att man tar reda på nyanserade tankar och erfarenheter hos den intervjuade. I *Forskningsmetodikens grunder* beskriver Patel och Davidson att en kvalitativ ansats ger utrymme för personliga svar hos den intervjuade och där svaren styr samtalet och följdfrågorna, snarare än att intervjun drivs av färdiga stängda frågor. På detta sätt skapas en känsla av ett samtal snarare än en intervju. Detta innebär att intervjun får en låg grad av standardisering och strukturering vilket ökar variationsmöjligheterna mellan de olika intervjuerna. (Patel & Davidson, 2003, s. 78). En kvantitativ ansats å andra sidan används, enligt Jan Trost, författare till *Kvalitativa intervjuer*, som underlag för enkäter där man vill ta reda på statistiska fakta kopplade till olika grupper av undersökningsspersoner. (Trost, 1993, s. 13).

### 3.2 Urval

Trost beskriver hur man vid kvalitativa intervjuer eftersträvar att få stor variation mellan de intervjuades bakgrund. Han beskriver att ”urvalet ska vara heterogent inom en given ram” (Trost, 1993, s. 117). Vi hade två kriterier för våra intervjupersoner, att de skulle ha svenska som sitt andraspråk och att de skulle studera till lärare. För övrigt ville vi att de intervjuade skulle ha olika bakgrund för att kunna jämföra hur dessa faktorer har påverkat dem på olika sätt. Vi började söka frivilliga till vår intervju genom att sätta upp ansökan på anslagstavlorna runt om på lärarhögskolan i Malmö. Det var dock bara en av de intervjuade som hörde av sig till oss efter att ha sett anslaget. De andra fem fick vi själva leta upp genom kontakter. Detta innebar att tre av de sex intervjuade var bekanta till någon av oss. Vi har inte upplevt att detta har påverkat intervjuerna men vi bär med oss tanken att det kan ha påverkat vad de intervjuade valde att berätta för oss.

De intervjuade har varierande inriktningar på sin lärarutbildning, en av dem ska bli lärare för grundskolans senare år/gymnasiet, de andra fem för grundskolans tidigare år. Fyra stycken har huvudämnet Samhällsorienterande ämnen och barns lärande. En har Barn- och ungdomsvetenskap och en har Samhällsvetenskap. Fem av de intervjuade är kvinnor och en är man. Variationen mellan de intervjuades språkliga bakgrund, deras grundskolebakgrund och deras etniska bakgrund är också stor, vilket vi kommer att presentera närmare i resultat- och analyskapitlet, under punkt 4.1. Vi valde att inte intervju en sjunde person som vi kontaktat, eftersom han inte ville bli inspelad med diktafon. Vi ansåg att det skulle finnas en risk att det skulle bli svårt att koncentrera sig och att vi skulle missa viktig information om vi antecknade istället för att spela in intervjun.

### **3.3 Genomförande**

Vi intervjuade lärarstudenterna i biblioteket på Lärarhögskolan i Malmö. Till de flesta intervjuer lyckades vi finna grupp rum, de andra tog plats i den öppna lokalen där många personer passerade, men vi upplevde inte att de intervjuade blev distraherade av detta. Intervjuerna utfördes enskilt då vi ville ta reda på de intervjuades enskilda bakgrund och tankar. Vid samtliga intervjuer använde vi oss av diktafon för att kunna koncentrera oss på intervjuens genomförande. Vi valde det även för att kunna lyssna på det i efterhand och kunna få med så många detaljer som möjligt. Vi utförde intervjuerna under en och en halv vecka och varje intervju varade i genomsnitt 45 minuter. Vi utformade huvudområden för frågorna (Se bilaga 1) utifrån vårt syfte med arbetet, det vill säga att ta reda på vilka förutsättningar och behov elever med svenska som andraspråk har.

### **3.4 Databearbetning**

Vi började bearbetningen av vår information genom att lyssna och sedan transkribera det sagda till text. Eftersom våra intervjuer var individuella blev det många timmar av ljudfiler och ännu fler timmar av transkriberingsarbete. Sedan läste vi igenom transkriberingstexterna för att hitta kärnområden och utifrån dessa letade vi mönster mellan intervjuerna. Med hjälp av kunskapsbakgrunden och våra frågeställningar utformade vi sedan ämnesområden och rubriker för resultatsammanställningen, under vilka vi presenterade de mönster som vi funnit.

### **3.5 Etiska överväganden**

När vi tog kontakt med de intervjuade så beskrev vi syftet med vårt arbete och vilken roll de skulle komma ta i studien. De tillfrågade fick sedan fundera på om de ville delta i vår studie. Vi bytte kontaktinformation så att de tillfrågade skulle kunna höra av sig ifall de undrade över något. Eftersom vi inte kände de intervjuade så fanns det inga beroendeförhållanden mellan oss som skulle kunna bli någon form av påtryckning till att delta i arbetet. I *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* av Vetenskapsrådet beskrivs det viktiga med att ge den intervjuade tillräcklig med information om studien och intervjusituationen för att denne ska kunna ta ett medvetet beslut om deltagandet. I efterhand kan vi se att vi missade att informera om att intervjun kunde beröra känsliga ämnen som kunde väcka minnen och känslor hos den intervjuade som denne inte var beredd på. Detta berodde helt enkelt på att vi inte var medvetna om att ämnet kunde vara känsligt.

Innan vi startade intervjuerna informerade vi intervjupersonerna om att intervjun var frivillig, och om det var en fråga som de inte ville svara på så kunde de hoppa över den. Vi berättade för dem att de kunde avbryta intervjun om de skulle vilja det. Vi informerade dem om att de i det skriftliga arbetet skulle vara anonyma på så sätt att deras namn inte kom med. När vi sedan skrev arbetet insåg vi att det fanns annan information som skulle kunna behöva tas bort för att de intervjuade inte skulle kunna identifieras, såsom hemort och åldern idag. Vi valde dock att behålla information om deras ålder vid specifika tillfällen under deras uppväxt eftersom detta har stor betydelse för helhetsbilden av deras bakgrund. Vi berättade även att intervjuerna inte skulle användas till något annat än i vårt examensarbete.

Som vi har nämnt tidigare så ville vi göra intervjuerna med varje person individuellt. Detta var delvis på grund av etiska skäl eftersom intervjun berör ämnen som kan vara privata och som man därför kanske inte vill dela med sig av i en grupp.

Det färdiga examensarbetet kommer att skickas till de deltagande efter att det publicerats så att de kan ta del av resultatet.

### **3.6 Giltighet och tillförlitlighet**

Jan Trost beskriver hur man, för att få hög *giltighet* vid kvalitativa intervjuer, vanligen strävar efter att få veta vad den intervjuade menar med det som den berättar, till exempel genom att ta reda på hur denne uppfattar ett ord eller en företeelse (Trost, 1993, s. 113). Efter att vi

genomfört alla intervjuer och satte oss ned för att jämföra dem och se vad de resulterat i upptäckte vi saker som vi skulle ha velat få veta mer om för att bättre förstå förutsättningarna bakom de intervjuades språkutveckling. Vi kom på flera frågor som vi tycker att vi borde ha ställt för att få en mer nyanserad bild av de intervjuades bakgrund och tankar.

- Vad har dina föräldrar för bakgrund, ekonomiskt och utbildningsmässigt?
- Efter att din familj kommit till Sverige, hade ni då några planer på att flytta tillbaka till hemlandet?
- Har din språkbakgrund påverkat dina högskolestudier på något sätt?

Trost beskriver att för att *tillförlitligheten* i en mätning i sin tur ska bli hög ska situationen vara stabil och inte utsatt för slumpinflytelser. ”Alla intervjuare skall fråga på samma sätt, situationen ska vara likadan för alla etc.” (Trost, 1993, s. 111). Denna höga standardisering är dock svårt att åstadkomma vid en kvalitativ intervju som vår, där den intervjuade till stor del styr frågornas utformning. Något annat som starkt påverkar tillförlitligheten i en intervjusituation är hur intervjufrågorna är formulerade. Ledande frågor är ett exempel på formuleringar som kan påverka den intervjuades svar. Vi har funderat på gränsen mellan att ställa ledande frågor och att bekräfta det som de intervjuade berättar. Vi frågade ofta varandra i efterhand ”var det där en ledande fråga?”. När vi sedan lyssnade på de intervjuades svar på frågorna kände vi dock att de svarade motsatt till vad de borde ha gjort om frågan varit ledande. Vi tolkade detta som att frågorna hade just bekräftat något som de tidigare sagt eller antytt, på så sätt att de intervjuade fick tillfälle att utveckla detta mer nyanserat och kanske se kontraster och motsättningar.

## 4 Resultat och analys

Vi har disponerat vårt resultat- och analyskapitel på så sätt att vi först kommer att presentera varje rubrik och en sammanfattning av de intervjuades svar. Kursiverade meningar i citaten är våra frågor till dem. Sedan kommer vi att ge exempel på citat. Efter varje citatpresentation följer vi upp med en analys.

Våra intervjupersoner har alla olika nationaliteter. När vi i vårt arbete härnäst använder begreppet hemland syftar vi både på de intervjuades hemland och/eller deras föräldrars hemland/hemländer. Alla de intervjuades namn är fiktiva.

### 4.1 De intervjuade lärarstudenterna

**David** har en mamma som är från Spanien och en pappa som är från Sverige. Han lärde sig svenska och spanska parallellt i hemmet, men svarade till en början alltid på spanska. David är född i Sverige men flyttade strax därefter till Spanien och bodde de två första åren där. Han flyttade sedan tillbaka till Sverige, till en liten ort i Skåne, där de flesta invånarna är etniska svenskar, och bodde där under hela skoltiden. Han har aldrig haft problem med svenskan. Kunde under uppväxten ibland få höra rasistiska kommentarer från jämnåriga. Flyttade till en mångkulturell stad i Skåne i 20-årsåldern och kände sig mer hemma där. Använder idag spanska när han åker till Spanien och då han lär ut språket på en vuxenutbildning.

**Sarah** är född i Libanon och har arabiska som modersmål. Hon växte upp under krig och gick i skolan sporadiskt och osammanhängande. Sarah levde där tills hon var 11-år och flydde sedan ensam till Sverige. Föräldrarna bodde kvar i Libanon några år. Saknaden av föräldrarna präglade första tiden i Sverige. I Sverige bodde hon hos sin bror i en liten ort i Småland. Hon gick i förberedelseklass i tre månader. Hon hade enbart svenska kompisar och lärde sig svenska snabbt. Idag tala hon arabiska med sina föräldrar. Hon talar även arabiska parallellt med svenska med sin man och sina barn.

**Vesna** är född i Bosnien och har bosniska som modersmål. Hon gick i skolan upp till tredje klass i Bosnien. Sedan flydde hon till Sverige med familjen, från inbördeskriget då hon var 10 år gammal. Vesna gick i förberedelseklass i tre månader och började sedan fjärde klass i en medelstor skånsk stad. Hon kände till en början hopplöshet inför att inte kunna uttrycka sig, men upplevde ändå att hon lärde sig svenska ganska snabbt. Hon fick snabbt många svenska kompisar. Hon talar idag bosniska med föräldrar och släktingar.

**Albulena** är född i Kosovo och har albanska som modersmål. Hon gick första klass i Kosovo och flydde sedan från oroligheter före kriget. Hon kom till Sverige med sin familj då hon var sju år gammal. Familjen fick vänta tre år på uppehållstillstånd och fick under denna tid flytta mycket mellan olika städer och flyktingförläggningar. Albulena gick i förberedelseklass under tiden då de väntade på uppehållstillstånd. Familjen flyttade till en mångkulturell stad i Skåne efter att de fått uppehållstillståndet och började då skolan i ett område där majoriteten av eleverna hade svenska som sitt modersmål. Albulena upplevde den tiden som den enda då hon känt sig annorlunda i Sverige och mådde inte bra av att inte hinna med i undervisningen. Familjen flyttade sedan till en invandrartät stadsdel och trivdes mycket bättre och upplevde att känslan av att vara en i mängden hjälpte henne med inläringen i skolan. Hon hade modersmålsundervisning. Hon talar idag albanska med föräldrar, man och barn.

**Sanya** är född i Sverige. Hennes föräldrar kom till Sverige som arbetskraftsinvandrare från Bosnien och Kroatien i slutet av 1950-talet. Hon har serbokratiska som modersmål och har enbart pratat serbokratiska i hemmet under uppväxten. Hon bodde i perioder hos mormor i Bosnien. Hon började sedan på lekskola i en invandrartät stadsdel i en mångkulturell stad i Skåne, där hon lärde sig svenska. Sanya upplevde att hon lärde sig svenska mycket snabbt. Hon var med om många olika invandrarpolitiska skolreformer under sin uppväxt och gick bland annat i integreringssyfte på gymnasium tillsammans med elever från mer privilegierade stadsdelar. Hon talar idag serbokratiska med sin mamma och sina bröder, men talar svenska med man och barn.

**Dilara** är född i Sverige. Hennes mamma kommer från Armenien och pappa från Palestina. Hon talade arabiska och svenska parallellt under sin uppväxt. Hennes föräldrar kom hit för att studera och arbetar båda som pedagoger i dag. Dilara är uppväxt i en medelstor stad i Mellansverige där en stor del av invånarna har svenskt ursprung. Hon har aldrig varit tvungen att prata arabiska med sina föräldrar. Hon kunde läsa innan skolstarten. Dilara har idag inga arabiska kompisar och har inte heller så stort behov av att använda arabiskan.



## 4.2 Vilka erfarenheter har blivande lärare med svenska som andraspråk av modersmålets betydelse för identitet och inläring av ett andraspråk?

### 4.2.1 Identitet

Alla våra intervjupersoner uttrycker att det sätt de identifierar sig själva på påverkas av andra människors uppfattning av dem.

#### 4.2.1.1 Yttre identitet

De ger alla uttryck för att de i någon mån inte blir sedda som en i mängden, vare sig i Sverige eller i hemlandet. Några av dem har påverkats av andras uppfattning om dem såtillvida att de har svårt att benämna sig en viss nationalitet, till exempel svensk. De som känner sig som svenskar och kallar sig för svenskar ger fortfarande uttryck för att andra svenskars uppfattning kan störa deras egen bild av dem själva.

**Sanya:** "Vissa svenskar får mig till att känna att jag inte är svensk. Andra svenskar som jag känner gemenskap med så känner jag mig helt klart svensk."

**Albulena:** "Om du är utomlands någonstans inte i Kosovo och någon frågar vart du kommer ifrån, vad svarar du då? Kosovo. [...] För om jag skulle säga att jag känner mig att jag är svensk så ljugar jag för mig själv för jag uppfattas inte som svensk i Sverige, egentligen".

De berättar att de känner att de inte alltid ses som svenskar och kan därför behöva förtydliga sitt etniska ursprung.

**Vesna:** "Jag brukar alltid säga att jag bor i Sverige, men ursprungligen så är jag från Bosnien. Jag brukar alltid liksom...för säger jag att jag är från Sverige så tror de att jag är svensk."

Några av de intervjuade känner motsvarande när de är i sina hemländer.

**David:** "Alltså jag känner mig som spansk. Men samtidigt som när jag pratar med människor så kan jag få en känsla av att de känner att jag inte är riktigt spansk. Att de kan placera en i ett sånt annat fack."

Två av dem känner sig säkra på sin identitet men beskriver fortfarande att de kan bli ifrågasatta av människor i andra länder.

**Sarah:** ”Sverige (snabbt svar) *Då svarar du Sverige?* Självklart, jag har bott här mer än halva mitt liv, jag kanske är mest utlänning i svenskarnas ögon men som allra mest svensk i, kanske inte invandrarnas ögon men bland exempelvis libaneser i Libanon, så är jag för dem mer svensk mer västerlänning mer europé än vad någonsin kommer bli libanes.”

**Dilara:** ”Sverige, alltid. *Bara Sverige?* Alltid har det bara varit Sverige i och med att jag har jobbat utomlands och alltid fått den frågan så har jag alltid svarat Sverige och så får man oftast höra; ’But you are not blond.’ Nej det är jag inte men jag är fortfarande svensk för mig själv.”

Även den inre identiteten kan göra det svårare att identifiera sig med sitt ursprung.

**Albulena:** ”*När du kommer till Kosovo, känner du dig hemma då? Känner du att du smälter in i samhället?* Det är det jag menade med normerna, för jag ser mig själv som en Kosovoalban med svenska normer och jag märker att ju mer tiden går och ju äldre man blir och ju mer man är engagerad här liksom, ju svårare har man för att smälta in där.”

De intervjuades svar på frågorna om hur de identifierar sig bekräftar Åsa Tinglöv- Arvór (1994) och Carolina Ljungbergs (2005) beskrivningar av hur språket är tätt samankopplat med gemenskap med andra människor. De bekräftar även hur den yttre identitetens koppling till gemenskap bygger på att *inte* känna tillhörighet med vissa grupper av personer. Hur de själva beskriver att de identifierar sig, det vill säga den inre identiteten visar på vilket inflytande andra människors uppfattning om dem har på deras egen självbild, såsom Oscar Pripp (2004) beskriver.

#### 4.2.1.2 Dubbel kulturell identitet

Alla förutom en av de intervjuade beskriver tydligt att de känner en dubbel kulturell identitet. Dilara som inte gör det, beskriver sig endast som svensk och preciserar inte närmare vilken betydelse det arabiska ursprunget har haft för identiteten.

**David:** ”Jag känner mig så jättehemma när jag är i Spanien så också. Jag känner att jag skulle kunna vara vilken spanjor som helst när jag är där. Och här känner jag likadant.”

**Sarah:** ”Jag känner att jag har bra insyn i det svenska samhället och ganska bra insyn i det arabiska samhället, i alla fall den delen som jag känner till och då kan jag säga ’nej, det här passar inte. Det passar inte mig’. Precis som jag kan säga om visa svenska vanor om man nu kan generalisera, ’nej det här passar inte mig’.”

**Sanya:** ”Jag som besökte föräldrars hemland regelbundet och fick egna kompisar där fick en identitet där som var min egen, så jag känner absolut att jag har en dubbel kulturell behörighet. Men Sverige är mitt hemland. Jag skulle aldrig vilja bo där.”

David och Sanya är båda andragenerationens invandrare och känner båda att de har en dubbel kulturell identitet och de har haft möjlighet att åka till föräldrarnas hemland och skapat sig en personlig relation till dessa. Dilara som även hon är andra generationsinvandrare uttrycker inte samma behov av föräldrarnas kultur och tycks inte ha samma nära relation till föräldrarnas hemland som Sanya och David har haft. Detta kan jämföras med Denho Özmen (Özmen, 1991) tankar om svårigheter med att inte kunna identifiera sig med föräldrarnas bakgrund om man inte har en personlig relation till hemlandet.

#### 4.2.1.3 Att sticka ut från mängden

Under intervjuernas gång berättade några av lärarstudenterna att de som barn många gånger velat smälta in mer i den svenska omgivningen.

**Vesna:** ”Det är nog jag som alltid har velat passa in, för jag ville vara som dem, för jag ville inte att de skulle se ner på mig.”

**Dilara:** ”I och med att jag alltid har ansett mig vara så svensk så har jag försökt överbevisa det för mig själv att jag verkligen är svensk. Jag har sett det så bra att jag är kristen svensk, att jag är kristen för det finns så mycket fördomar om muslimer, allt sånt som finns. Men nu har jag slutat överbevisa mig själv för jag menar jag kan inte göra någonting.[...] Jag kommer ihåg att jag önskade mig att bli blond av mina föräldrar en gång men jag tror jag inte kunde definiera varför jag gjorde det.[...] Det var kanske att jag ville vara som alla andra. Det vill man väl oftast när man är liten.”

**Sarah:** ”Men nej, för det mesta önskade jag att jag hade en annan hårfärg en annan ögonfärg och så här. Jag ville vara som alla andra, jag ville inte vara någonting annat. Samtidigt ville jag vara Sarah, samtidigt ville jag vara muslim. Det låter konstigt men man ville helst inte prata om det. Men det är också lite exceptionellt i och med att jag bodde i ett litet samhälle och ja man ville inte känna av det på något sätt.”

Sarah beskriver här att hon önskade att hon kunde vara sig själv utan att behöva prata om det och förklara det för andra. Att hon kunde få vara en i mängden. Vesna och Dilara beskriver även de att de ville vara som alla andra, men berättar att det var till stor del för att undvika andra människors fördomar. Detta kan kopplas till när Gunilla Ladberg (1991) beskriver tankegångar i samhället om en kultur som rätt och andra kulturer som fel. Pirjo Lahdenperä (1991) förklarar även hur omgivningen i dessa situationer stärker det svenska och reagerar negativt på andra kulturer. Lahdenperä (1991) beskriver också olika försvarsmekanismer mot att få sin kultur och identitet nedvärderad. En försvarsmekanism som påminner mycket om Sarahs, Vesnas och Dilaras tankar under uppväxten, är *förnekande* – att vilja vara så svensk som det går för att bli accepterad.

Sarah beskriver även att hon för att smälta in försöker vara så duktig som möjligt.

**Sarah:** "...för att man hela tiden vill visa att jag visst också klarar av språket lika bra som en infödd svensk, med svenska föräldrar som har akademisk bakgrund, hela det liksom."

En annan försvarsmekanism som Lahdenperä (1991) nämner är *kompensation*. Liksom Sarah beskriver här ovan, vill man kompensera positivt för det "negativa" man bär med sig och vill vara ännu duktigare än vad ursprungliga svenskar behöver.

## 4.2.2 Språklig bakgrund

### 4.2.2.1 Hur har de lärt sig sina språk?

Två av de intervjuade har lärt sig sina föräldrars språk parallellt med svenskan och har talat det i hemmet när de växte upp.

**David:** "Min mamma pratade spanska med mig och min pappa pratade svenska med mig. Men jag svarade båda på spanska. Eftersom jag hade hört svenskan hela tiden så när jag väl började prata det så kunde jag prata det bra".

**Dilara:** "Det är blandat svenska och arabiska, väldigt blandat och det har alltid varit blandat. Båda mina föräldrar är pedagoger och pappa är svenskalärare för invandrare så de har tyckt att det har varit viktigt att föra in det svenska språket tidigt men det har alltid varit blandat så både de och jag har blandat språken jämt."

I citatet ovan beskriver David hur hans föräldrar pratade spanska respektive svenska med honom under uppväxten, men att han till en början alltid svarade på spanska. Liksom Gunnar Tingbjörn (1994) beskriver fenomenet att svara på ett annat språk, så var detta en övergående period även för David. Dilara beskriver att hennes föräldrar har lärt henne arabiska och svenska parallellt. Kenneth Hyltenstam (1996) beskriver att det i denna situation är viktigt att behålla ett aktivt arbete med minoritetsspråket, för att inte majoritetsspråket ska ta över.

De andra fyra intervjuade har lärt sig svenska utanför hemmet i förskola/skola genom lek och i kontakt med andra barn. Med sina föräldrar har de bara talat modersmålet. De har varit olika medvetna om sin språkinläring.

**Sanya:** "Och jag kan minnas hur jag som barn iakttog andra i deras lek, för att kunna tyda vad olika fraser betydde. Som när ett av barnen sa 'kom!' sa gick det andra dit. 'Jaha då betyder det kom!'"

**Albulena:** "Men jag tror inte att jag själv tänkte så mycket på språket som barn. Att jag lär

mig ett nytt språk. Det skedde automatiskt.”

Sanya och Albulena beskriver här ovan hur vänner och jämnåriga barn har haft en viktig roll vid inläringen av svenska språket. Detta stämmer väl in på Gunilla Ladbergs (2003) beskrivning av hur viktiga andra barn är för språkutvecklingen.

#### 4.2.2.2 Föräldrarnas inställning till språken

Alla de intervjuade ger uttryck för att föräldrarnas inställning har påverkat deras språkutveckling i modersmålet. En av de intervjuade, Dilara har inte så stort behov av att prata sitt modersmål då föräldrarna även har pratat svenska i hemmet.

**Dilara:** ”Att jag aldrig har blivit tvingad att lära mig arabiska. Det har alltid varit ett val på något sätt fast även fast de alltid har talat arabiska med mig så har det aldrig varit så här 'du ska alltid svara', det har inte varit så här, 'svara på arabiska' eller jag har aldrig blivit påtvingad hemspråk eller någonting. Det har alltid varit ett val att lära mig själv och det tror, det kanske är där det brister någonstans att jag inte kan lika bra arabiska som någon som kanske har blivit mer påtvingad språk. För man kan aldrig bli påtvingad ett språk heller. Men det har aldrig gjort mig någonting. Jag har inte känt att det har varit något negativt att inta ha lika bra arabiska som svenska.”

**David:** ”Hon [mamma] pratade spanska med mig hela tiden, tills jag var nio-tio år gammal. Och där när jag var sex år flyttade vi sen till [stadsdel i västra Malmö]. Och det är ju skillnad det också. Där var ju nästan bara svenskar på den tiden. Och sen mattades det av på något sätt och nu pratar jag nästan ingen spanska alls med mamma. Bara när vi är i Spanien eller så.”

För de fyra övriga har modersmålet varit det självklara språket för att kommunicera med föräldrarna.

**Sanya:** ”Det klagjordes tydligt att 'jag vill inte höra...om jag tilltalar er på bosniska då svarar ni på bosniska. Jag vill inte ha svenska svar'. Och mina föräldrar kände mycket och uttryckte tydligt att 'vi kan inte lära er ordentlig svenska, utan det får skolan sköta'.”

De intervjuade lärarstudenterna har alla varit mer eller mindre beroende av hemmet och föräldrarna för att använda och utveckla sina modersmål. Liksom Gunilla Ladberg (1996) beskriver de som sagt att föräldrarnas inställning till språk påverkar dem mycket. Enligt Inger Lindbergs (1994) tankar om kommunikationens koppling till gemenskaper kan man dra slutsatsen att eftersom familjen är en viktig gemenskap i en persons liv blir även det sätt man kommunicerar med medlemmarna i denna gemenskap på viktigt. Kenneth Hyltenstam (1996)

förklarar att om inlärning av ett majoritetsspråk kommer in i ett barns språkvärld tidigt i livet är det viktigt att fortsätta att aktivt arbeta med minoritetsspråket för att inte majoritetsspråket ska ta över. Vidare beskriver Åsa Tinglöw-Arvór (1994) att modersmålet är färdigutvecklat i sitt känslodjup och sin abstraktion ungefär i 10-12-årsåldern. Detta kan jämföras med David som berättar att han slutade prata spanska med sin mamma i ungefär den åldern. Sanya berättar att hennes föräldrar har valt att lära Sanya det språk som de är bäst på och låta skolan lära henne svenska, vilket är i enlighet med Gunnar Tingbjörns (1994) beskrivning av att det är viktigt att föräldrarna pratar sitt eget språk med barnen.

## 4.2.3 Kommunikation

### 4.2.3.1 Hur använder de språken?

Alla de intervjuade använder idag båda sina språk i sin vardag, om än i olika utsträckning och olika situationer. De berättar att de använder modersmålet och andraspråket till stor del i olika sammanhang och med olika personer.

**Sanya:** ”Jag kan säga att alla mina vänner som jag är uppvuxen med och umgicks mycket med som barn, pratar väldigt bra serbokratiska med sina föräldrar. Men vi pratade aldrig det med varandra [...] Jag kan säga att det är väldigt bundet till vilken person man pratar med. Hur ska jag säga... att språket blir bundet till den personen.”

**Sarah:** ”Det som handlar om hemma på något sätt är mer arabiskt betingat och allting som handlar om skola, om jobb allting som är utanför hemmets sfär på något sätt, där är det svenska som gäller. Även när jag kanske ska prata med min man om att han ska lämna papper eller nåt sånt här och i och med att det handlar om svenska sammanhang så tror jag att jag oftast tenderar att prata på svenska.”

**Vesna:** ”Jag pratar det [bosniska] fortfarande med mamma och pappa. Och med mina släktingar då som jag har här. Med de äldre pratar man alltid hemspråk.”

**David:** ”Jag har familj i Spanien. Alltså släkt, kusiner. Och så undervisar jag i spanska på ABF, en sån liten cirkel med äldre vuxna.”

**Dilara:** ”När jag pratar i telefon med min mamma eller pappa, aldrig med mina systrar, men med mamma och pappa, att jag blandar svenska och arabiska”.

**Albulena:** ”Jag själv personligen känner att vissa grejer kan jag uttrycka tydligare på svenska, även om jag pratar mitt språk ganska så bra också.”

Flera av dem beskriver att familjen och hemmets sfär som samtalsämne är tätt sammankopplat med modersmålet. Liksom Gunilla Ladberg (1996) beskriver blir de språk som älskade människor använder till älskat språk. Sarah beskriver att hon kan tala svenska med sin man,

som hon vanligtvis talar arabiska med, om samtalsämnet handlar om "svenska" saker, till exempel att lämna in papper till myndigheter. Sanya beskriver att hon talade svenska med sina kompisar även om de också talade serbokratiska vilket påminner om hur Gunilla Ladberg (2003) beskriver att barn tidigt börjar prata som andra barn snarare än som sina föräldrar.

Något som de genomgående ger uttryck för är att de inte skulle kunna använda sitt modersmål i samband med högskolestudier.

**Sanya:** "Men sen när det gäller det här... vad ska man säga...officiella språket så är det klart att svenskan genom min svenska skolgång har tagit över. Jag skulle ju inte klara att skriva högskoleuppsatser på serbokratiska, för jag har ju liksom aldrig gått igenom det."

**David:** "Jag skulle aldrig kunna tänka på spanska när det gäller skolan och det vi läser här och så till exempel".

**Albulena:** "Jag tror aldrig jag hade klarat en högre utbildning på albanska, en sån här högskoleutbildning. Inte kanske sen gymnasiet för det svåra, det jobbiga är att man inte skriver som man talar".

**Vesna:** "Jag känner ju själv att jag inte har den kapaciteten att prata mitt språk här i skolan, om vi skulle prata om något ämne. Då hade det ju fattats ord, absolut i mitt modersmål. Medan på svenskan så hade det ju gått liksom. För man har ju lärt sig de här orden som man har nu. Likadant när det gäller att skriva uppsatser. Jag hade nog inte klarat att skriva en uppsats nu, på vår nivå liksom...på mitt språk."

De intervjuade beskriver att de inte kan använda sitt modersmål i alla sammanhang. De beskriver att de kan använda svenskan i fler vardagssituationer än modersmålet. Några av dem berättar dock att det finns sammanhang då de av praktiska skäl inte har använt svenska, till exempel i hemmet tillsammans med deras föräldrar eller släktingar som inte förstår svenska så bra. Detta innebär då att det finns sammanhang där de inte har erfarenhet av svenska och där de kanske inte vet hur det svenska språket skulle fungera. Detta stämmer överens med det som Nils E Hansegård (1982) beskriver som att man vanligtvis behärskar det ena språket bättre än de andra i vissa sammanhang. Han beskriver att man inte gör samma erfarenheter på båda språken.

#### 4.2.3.2 Starka känslor

Några av de intervjuade berättade att det ena språket ligger närmare vid spontana känslouttryck än det andra språket.

**Vesna:** "När man blir riktigt arg 'ble, ble ble' liksom. Då är det på bosniska. För det är mer sårande du vet, så man kan uttrycka sig".

En fråga som vi ställde till flera av de intervjuade för att få reda på vilket språk de använder instinktivt, var vad de säger om de tappar något på foten.

**Vesna:** ”Då är det nog bosniska (skratt). Vi har bättre svordomar! Det blir så liksom, man är ju uppväxt med det liksom, när nåt gör ont så säger man nåt visst speciellt, och då får man med sig det.”

Gunilla Ladberg (1996) beskriver vilken betydelse modersmålet har när det gäller att uttrycka känslor. På modersmålet lär sig barnet att kommunicera på ett spontant sätt. Spontaniteten i första språket tenderar att finnas kvar genom livet och kan vid plötsliga starka känslor göra att personen övergår från att prata sitt andraspråk till modersmålet. Att Vesna anser att bosniska svordomar är starkare än svenska kan förklaras genom Karin Wallins (1983) tankar om att man i modersmålet har en större känslomässig förankring till orden och då upplever de som starkare än svordomar i sitt andraspråk. Modersmålet kan här beskrivas som ett känslspråk.

#### 4.2.3.3 Tankar

En annan fråga som vi ställde under intervjuerna var vilket språk de intervjuade tänker på. Detta gjorde vi för att försöka ta reda på hur de olika språken används i andra sammanhang än vid kommunikation. Vilket språk har deras tankar?

**Sanya:** ”En fråga som man ofta kan få är 'vilket språk tänker du på?'. Och det kan jag känna nu som vuxen att det beror på vilken person jag tänker på.”

**David:** ”Jag kan tänka på spanska faktiskt. Speciellt när jag är arg. Men jag tänker inte ofta på spanska annars. Jag skulle aldrig kunna tänka på spanska när det gäller skolan och det vi läser här och så till exempel.”

**Sarah:** ”Men jag brukar anta att, som det här att när det berör arabiska saker, jag vet inte hur man ska kunna skilja dem åt, då tänker man på arabiska. Det är klart att när jag tänker på min mamma och saker jag vill säga till henne så har jag inte formuleringar på svenska, 'jag ska säga så här på svenska'. Utan då har jag mina arabiska tankar, om man nu kan kalla dem så.”

Endast en av de intervjuade tänker aldrig på sitt modersmål.

**Dilara:** ”*Du tänker på svenska?* Absolut, alltid”

Modersmålet betydelse för tänkande beskrivs av Nils E. Hansegård (1982) när han förklarar hur viktigt det är att ha språk för att kunna uttrycka inre upplevelser såsom känslor, tankar och vilja. Eftersom modersmålet och svenskan används vid olika situationer och med olika personer har de intervjuade inte samma erfarenheter på båda språken vilket gör att även



tankarna får olika språk beroende på vad de intervjuade tänker på. Att David tänker på spanska vid ilska kan förklaras av att det var på modersmålet han lärde sig att uttrycka ilska. Starka känslor fortsätter ofta, på samma sätt som spontaniteten i språket, att höra ihop med modersmålet under resten av livet. Dilara som lärde sig svenska väldigt tidigt har svenska som tankespråk. Det svenska språket har för henne kommit att dominera språktillfällena i vardagslivet och tycks på grund och detta, i likhet med Kenneth Hyltenstams (1996) beskrivning av ett dominerande majoritetsspråk, ha kommit att ta över även hennes tankespråk.

#### 4.2.3.4 Att blanda språk

Två av lärarstudenterna beskriver hur de har blandat språken eller fortfarande kan blanda språken under ett och samma samtal.

**David:** ”Sen så kunde jag väldigt ofta blanda i språket, till exempel jag kunde säga 'Yo quiero mi kudde' alltså 'jag vill ha min kudde', alltså blanda meningar helt sådär [...] Jag vet faktiskt inte vilka ord det var sådär ... man kan ju tänka sig att det var kudde där som jag försökte säga på spanska. Men jag tror vissa ord hade satt sig på ett visst språk också, så man använde dem på ett sätt...”

**Dilara:** ”Det är blandat svenska och arabiska, väldigt blandat och det har alltid varit blandat. Jag kan ... vartannat ord kan vara på svenska och vartannat ord kan vara på arabiska, utan att jag ens tänker på det, och så kan jag, det finns ju uttryck som inte finns på svenska som finns på arabiska som jag använder”.

En av lärarstudenterna hade inte egna erfarenheter av att blanda språk men var bekant med fenomenet genom sina syskon.

**Sanya:** ”Jag har två äldre bröder och först var mina föräldrar inte så konsekventa kring det här med språk och det gjorde att de blandade svenska och...eh...vad ska jag säga...eh kroatiska (skratt). De blandade väldigt mycket och det medförde problem om mina föräldrar åkte ner och hälsade på släktingar. För när mormor då skulle passa dem så kunde de säga halva meningen på svenska...till exempel 'jag vill ha...' och så kom ett svenskt ord som ingen förstod då.”

Gunilla Ladberg beskriver företeelsen kodväxling som väldigt vanligt hos barn som är uppväxta med flera språk. Både Dilara och David är uppväxta med att använda svenskan och sitt modersmål parallellt. Gunilla Ladberg (2003) menar att kodväxling är en medveten strategi för att kunna hantera olika situationer. Att David i citatet ovan säger kudde på svenska istället för på spanska kan kopplas till när Ladberg (2003) beskriver att vissa ord eller

samtalsämnen kan associeras till ett visst språk och att barn ofta tar till det språk som de kan det aktuella begreppet på. En annan förklaring skulle enligt Gunilla Ladberg (2003) även kunna vara att små barn inte är medvetna om att det rör sig om två olika språk, även om hon beskriver detta som mindre vanligt. Dilara blandar än idag modersmålet och svenskan när hon pratar med sina föräldrar, även om hennes föräldrar på senare år har börjat tala arabiska med henne oftare. Dilaras språk behöver enligt Gunilla Ladberg (2003) inte vara ett slarvigt språk utan Ladberg menar att kodväxla mitt i en mening kräver att talaren behärskar språken väl.

## 4.2.4 Relationen till skolan

### 4.2.4.1 Bekräftelse

Vi ville ta reda på om skolan någon gång har bekräftat de intervjuades bakgrund. Därför frågade vi lärarstudenterna om de upplevt att deras invandrarbakgrund har uppmärksammats i skolan. Några av dem beskriver att de endast i liten utsträckning har fått uppmärksamhet, medan en av dem beskriver att det ibland kunde bli för mycket.

**David:** ”Ja... det har man väl fått göra någon gång så... även om inte så mycket som man får intrycket av att de gör i skolan här. [...] Men det var mer gymnasiet så, jag kände mer det att svenskaläraren kunde det ... då gick jag i Lund.”

**Sarah:** ”Att man på något sätt skulle känna stolthet? [...] En gång och det var när jag hade tillräcklig mod och att stå och sjunga på arabiska på en FN fest som skolan höll då.” [...] ”Så ni pratade inte om Libanon och så? Aldrig. Det var på ett sätt att sudda ut identiteten för en själv, nu börjar man om, nu är du nyfödd på något sätt. Så att jag tror inte det var illa menat, man ska nog vara väldigt försiktig...med att sudda ut den här identiteten för det är inte alla som klarar av det. Det är inte alla som hanterar det riktigt.”

**Vesna:** ”Kanske när man hade grupparbeten och 'men ska inte du prata om det?' eller sådär. Fast när man var liten tyckte man inte att det var så kul 'nej jag vill forska om nåt annat land!' typ 'jag vill prata om Frankrike!'. Men liksom...ja, jag blev tillbedd många gånger av läraren 'berätta nu hur det var' och så där. Jag tror också att det var mycket att man inte ville känna sig utanför, att 'ah, ska man prata om Bosnien nu igen'. Att man var nog trött på det. Att man ville fokusera på nåt annat. Man vill lära sig nåt nytt”.

**Dilara:** ”Jag är uppvuxen i ett väldigt, väldigt svenskt samhälle där jag och en annan var de enda utländska på skolan under ettan till femman, eller förskoleklass till femman, så det har inte uppmärksammats varken negativt eller positivt, det har bara liksom varit så”.

De flesta av de intervjuade lärarstudenterna beskriver att bekräftelsen från skolan varit liten, lågmäld eller neutral. Vesna beskriver dock att hon ganska ofta fick möjlighet att berätta om sin bakgrund och sitt hemland men att hon inte riktigt trivdes med det, delvis för att hon inte

ville bli utpekad för sitt ursprung. Sarahs beskrivning av att hon i viss utsträckning upplevde att identiteten snarare blev utsuddad, påminner å andra sidan lite om Pirjo Lahdenperäs (1991) respektive Kenneth Hyltenstams och Christopher Strouds (1991) beskrivningar av assimilationspolitik, där minoritetsgruppen omformas och anpassas till majoritetsgruppens sätt att leva. Sarah beskriver, i stil med Gunilla Ladbergs (1991) och Denho Özmens (Ladberg, 1991) förklaringar om assimilationspolitikens negativa inverkan på självkänslan hos minoritetskulturens medlemmar, att det nog inte är alla som klarar av att få sin gamla identitet ”utsuddad”. Ladberg (1991) beskriver även hur skolan på detta sätt undgår att se och bekräfta elevens kompetenser i två olika kulturer.

#### 4.2.4.2 Relation till modersmålsundervisningen

Alla de intervjuade lärarstudenterna har haft modersmålsundervisning i skolan under olika långa perioder.

**Dilara:** ”Jag har haft det. Jag hade hemspråk kanske i ett halvår sen valde jag själv att sluta”.

**David:** ”Men jag hade lite lite hemspråk på fritids ett tag eller de hade lagt det i fritids lokaler. Och det var när jag gick i ettan eller tvåan”.

**Sanya:** ”Jag hade modersmålsundervisning under hela skolgången fram till nian”.

Alla skolor som de intervjuade har gått på har anordnat modersmålsundervisning. Detta överensstämmer väl med den tanke som Kenneth Hyltenstam (1996) beskriver, om att stöd från förskola och skola är viktigt för att ett barn ska kunna fortsätta att utveckla sitt minoritetsspråk efter det att den börjat med inläringen av ett majoritetsspråk.

Ingen av de intervjuade som hade modersmålsundervisning beskriver att verksamheten var kopplad till skolarbetet i övrigt. Flera av dem beskriver att de fick känslan av att den var avskild från resten av skolan.

**David:** “ Det var nog hennes [modersmålsläraren] egna [uppgifter].”

**Vesna:** ”Det var mycket lyssna på hennes historier och sådär. Och vi ’Okej ska vi inte lära oss nåt?’ typ”.

**Dilara:** ”Jag fick sitta och läsa ur en bok och jag kunde knappt alfabetet. Och läsa en bok med hela alfabetet var jättesvårt. Så jag tyckte det bara var svårt och jag gjorde aldrig läxorna för jag tyckte de var så tråkiga så det kanske var därför också, och så fick man sitta och skriva bokstäver. Det var...det fick att känna mig som en bebis tror jag, som att man börjar om. Det var inte så kul.”

**Albulena:** ”Jag vet att vi läste. Läste mycket. Såna här olika böcker kanske. Eller mer såna

här...artiklar, tror jag det var. Vi gjorde faktiskt inte så mycket.”

Alla de intervjuade som har haft modersmålsundervisning beskriver att undervisningen har varit förlagd efter skoltid, förutom Sanya som hade modersmålsundervisning i samband med skollunchen.

**Vesna:** ”Man var ju inte så jätteglad att gå dit. Jag hade inga problem direkt, men jag minns att många var så där 'åh ska vi dit idag igen' och sådär. Det var efter tre. Så det var ju en timme på vår fritid egentligen.”

**Dilara:** ”För jag hade inget intresse för det just då, jag tror att det var...för det första så fick jag gå på fredagseftermiddagar, kommer jag ihåg efter två och fyra. Vilket var ett jätteproblem för mig för på fredag är du trött och det var efter gymnastiklektionen också, och 'varför skulle mina kompisar få sluta och inte jag?'. Och så var det på en annan skola som jag behövde ta mig till och jag var ändå ganska liten.”

De intervjuades erfarenheter av att modersmålsverksamheten varit avskild från resten av skolverksamheten, både schemamässigt och innehållsmässigt, stämmer in på den kritik som Kenneth Hyltenstam (1996) beskriver att modersmålsundervisningen ofta får.

Modersmålslärares roll har haft ett stort inflytande på hur undervisningen har upplevts, enligt några av de intervjuade.

**Vesna:** ”Hon skulle alltid prata, berätta mycket och sådär. Så många slutade nog på grund av hennes sätt, som de inte gillade”.

**Dilara:** ”Så tyckte jag att min lärare inte var så rolig. Det var ingen stimulerande undervisning alls.”

**Sarah:** ”En lärare som var väldigt snäll, men han var inte så pedagogisk, det var inte hans yrke från början. Han var jätteduktig på arabiska men det var inte rätt man på rätt plats.”

**Albulena:** ”Ibland fattar jag ingenting även om jag kan prata språket väldigt bra, så kände jag även på hemspråk ibland. De utgick inte ifrån oss, våra egna. Jag tror att det hade gjort mycket mer om de gjort det, hemspråksläraren. Tog hänsyn till våra kunskaper, för det finns enklare texter att utgå ifrån”.

Kenneth Hyltenstam (1996) beskriver att modersmålsundervisningen ofta kritiserats på grund av att modersmåls lärarna i många fall inte har någon pedagogisk utbildning, vilket även de intervjuades erfarenheter bekräftar här. Albulena tar i citatet även upp det problem som Hyltenstam (1996) beskriver då olika elever har olika dialektal och skriftspråksmässig bakgrund vilket medför svårigheter med att anpassa läromedlen efter eleverna.

Av dem som beskriver hur de upplevde modersmålsundervisningen uttrycker flera tveksamhet till om den har varit till nytta för dem.

**Vesna:** ”Jag vet inte...jag pratar ju det hemma, mycket med mamma och pappa. Så vad gäller prata och så, så fick jag det ändå hemma. Men visst, vi skrev uppsatser, och ja... jag vet inte...Lite grann kanske. Inget sådär som att 'wow! Det har hjälpt mig jättemycket!'. Så inte så. Men det är klart, man måste”.

**Sanya:** ”Jag tror inte att jag personligen hade så mycket nytta av dem eftersom jag talade så konsekvent jugoslaviska hemma. Så den timmen en gång i veckan, nej.”

**Dilara:** ”Jag tyckte det inte var så kul”.

Några av dem beskriver att de i vuxen ålder kan känna att modersmålsundervisningen har varit meningsfull för dem.

**Sarah:** ”Då fattade jag inte det men jag tror att, jag tror det [var meningsfullt].”

**Albulena:** ”Jag tyckte att det var jätteroligt att gå dit för jag gick dit tillsammans med mina kompisar och jag var ganska duktig. Det har väl varit till nytta också nu när man tänker efter, men då tänkte man inte så mycket på det, då gick man bara. Det har väl hjälpt mig för vi tränade på att skriva bokstäver. Vi lärde oss lite albansk historia, lite sånt.”

#### 4.2.5 Självförtroende inför språken

Hälften av intervjupersonerna beskriver att de har bättre självförtroende inför hur de använder svenskan än för hur de använder sitt modersmål.

**Dilara:** ”Jag talar ju svenska mycket bättre, så klart. Jag pratar helst inte så mycket arabiska med folk som inte är min familj. Om jag träffar en arabisktalande så föredrar jag självklart svenska om personen pratar svenska för jag tycker själv min grammatik är usel och jag kan ha svårt att hitta ord ibland.”

**David:** ”Jag pratar sämre spanska än svenska. Men... jag klarar mig bra. Om det inte blir för djupt inne i något specifikt ämne sådär”.

**Sarah:** ”Jag tror att jag skriver bättre på svenska men samtidigt så ställer jag ganska höga krav på mig själv. Ja, det tycker jag även vid formella sammanhang. När vi pratar om arabiskan så kan jag klara mig hyggligt bra kanske inte lika med samma flyt som någon som har läst och uppfostrats och alltid bott i ett arabiskt land.”

David som har lärt sig sitt modersmål parallellt med svenskan, där svenskan alltså har kommit in tidigt i livet känner eller har känt att han inte har samma trygghet i modersmålet.

**David:** ”Ibland kan man känna att spanskan blir liksom... att man kanske inte kan få fram sitt budskap med det, att man känner sig osäker eller så. Jag känner mig tryggare på nåt sätt med svenska.”

David beskriver här hur modersmålet avtog under en period i livet. Han har dock, liksom Sarah, som vuxen studerat sitt modersmål på universitet och känner idag att han kan språket väl, men ändå med en viss osäkerhet.

Den andra hälften av de intervjuade känner att deras självförtroende för de olika språken är ungefär lika bra.

**Sanya:** ”Men hur väl anser du att du kan serbokratiska jämfört med svenska?”

Ehm...Näst intill lika bra. Det är en marginell skillnad”

**Vesna:** ”Alltså, det är lika...Jag ser inga hinder för mig liksom, att jag har andraspråk så. Det väger lika ungefär.”

**Albulena:** ”Jag har faktiskt väldigt bra självförtroende i båda. Svenskan, jag känner att jag ofta att jag är duktig i och med att man har börjat här, när man skriver och läser så kan jag känna, den var bra. Jag har fått mycket bättre självförtroende sen jag började läsa här. Likadant med albanskan, jag kan kommunicera för det mesta, så jag har inga problem med det. Så jag har väldigt bra självförtroende i båda.”

### **4.3 Hur ser blivande lärare med svenska som andraspråk på relationen mellan språk, kultur och identitet i sin framtida yrkesroll?**

Som vi tidigare beskrivit så valde vi att intervjua lärarstudenter med svenska som andraspråk för att vi är intresserade av att studera förhållandet mellan identitet och språkinläring, både utifrån ett elevperspektiv och ett lärarperspektiv. Hittills har vi presenterat resultatet från intervjuerna ur deras synvinkel som elever. Nedan följer nu en beskrivning av de intervjuade lärarstudenternas syn på hur deras erfarenheter påverkar deras roll som framtida lärare.

#### **4.3.1 Erfarenheternas betydelse för läraryrket**

Alla de intervjuade lärarstudenterna beskriver att de känner att deras erfarenheter av tvåspråkighet ger dem fördelar i läraryrket.

**David:** ”Att jag lättare kan leva mig in i deras [elevernas] situation än vad andra som inte har växt upp med två olika [språk] så som jag.”

**Vesna:** ”För man vet ju ändå inget förrän man har varit där själv. Så jag tror att jag förstår de som är tvåspråkiga bättre.”

**Dilara:** ”Det är alltid lättare att ha förståelse när man gått igenom något själv. Nu har jag haft det ganska lätt under min uppväxt om man säger så, men att förstå att man kan känna utanförskap. Och även när det gäller svenska språket, när det gäller att lära sig, jag kanske

kan förstå varför de skriver på ett visst sätt när det gäller grammatik och sånt, för jag kan förstå det ur deras hemspråks grammatik. Jag kan jämföra de två språken med varandra”.

**Albulena:** ”Jag tror den stora fördelen är att jag kan, jag vet lite hur barnen tänker. Är man svensk och har pratat svenska under hela sin livstid så kanske det är svårt att förstå vad barnen har svårt för. Jag tror att jag förstår hur de tänker på vissa ord på svenskan och kanske förstå dessa traditioner lite bättre. Eftersom jag själv är muslim och invandrare så kan jag förstå det på ett annat sätt faktiskt.”

**Sanya:** ”Ja...kanske att jag kan tänka mig att jag är mer lyhörd för det här kring tvåspråkighet och identitetsproblematiken. Det kan jag relatera till mer än vad en som inte har gått igenom det här med att känna att man måste välja mellan två kulturer, kan göra”.

**Sarah:** ”Jag kommer aldrig kunna...om det är det som du menar, jag kommer aldrig kunna undervisa som en svensk lärare. Jag kommer att följa läroplanen eller kursplanen eller vad det nu är som krävs för att man ska undervisa, men jag kommer aldrig att tillämpa det på samma sätt som en svensk för jag kommer alltid att vara färgad av min andra kultur.”

Förutom att de känner igen sig i eleverna så beskriver de även att eleverna ofta känner igen sig i dem och ser dem som förebilder.

**David:** ”Jag tror att båda kan se mig som en förebild, speciellt när jag har mörkt hår också har jag märkt att det är många tuffa killar som har utländsk bakgrund som ser upp till mig.”

**Vesna:** ”De märker direkt på att jag har lite brytning och då är det ofta 'var kommer du ifrån?' och sådär, och då har de alltid någon i klassen eller nån granne eller nån släkting och de drar alltid parallel.[...] De uppskattar det nog och många...jag tror att när jag är i klassen, så lyfts de andra upp, som är också tvåspråkiga. För vissa har skämts för att säga att de har en mormor som kommer från Serbien och sådär. Det tystas ner. Det vill hon inte... en tjej då i fyran...det vill hon inte att folk ska prata om. Men nu när jag kom till klassen, då var det liksom nästan som att hon tog upp det lite så, för att vara stolt.”

**Dilara:** ”När jag själv har varit ute så har jag kunnat känna att många kan relatera...utländska flickor speciellt, kan relatera till mig på ett annat sätt. Mycket för att jag är ung och utländsk...första reaktionen när de har varit lite äldre - fyran, femman, sexan, så har det varit 'fan vad coolt!' vilket kanske inte är det första jag tänker att de ska tänka, 'vad coolt!'. Självklart är det många som frågar mig: 'vilket språk pratar du hemma'? Och när de får reda på att det är arabiska så tycker de att det är ganska roligt. För ganska många är araber eller har en arabisk bakgrund”.

Två av de intervjuade ger dock på samma gång uttryck för att de oroar sig för att andra personer kan se nackdelar med deras bakgrund, i rollen som lärare.

**Albulena:** ”Men nackdelen, det har jag tänkt lite på, tänk om jag kommer till en svensk skola och ska undervisa där och mitt namn är Albulena, och då tror jag många...det är stora krav på mig att bevisa att jag kan också. Att jag kan undervisa svenska för de här barnen.

[...] Då finns det säkert föräldrar som är lite skeptiska, 'jaha, Albulena. Var kommer hon ifrån? Ska hon lära mitt barn svenska?'"

**Dilara:** "Många känner att det nästan är lite konstigt att en med utländsk bakgrund kan bli lärare, än idag. Att man kan bli ifrågasatt, 'vadå ska du undervisa i svenska?' Av elever? Ja, alltså både och, av elever och lärarstuderande. På det sättet kan det vara en bra förebild att visa att jag kan tala minst lika bra svenska och kan undervisa minst lika bra som en ren svensktalande och att det kan ge hopp till vissa."

### 4.3.2 Syn på erfarenheterna

De intervjuade beskriver inte enbart att deras tvåspråkiga erfarenheter påverkat hur de ser på lärarrollen utan även det omvända, det vill säga att lärarutbildningen och läraryrket påverkat deras syn på deras erfarenheter och uppväxt som tvåspråkig.

**David:** "Ja, jag tror att jag ser det som en mycket större fördel idag än vad jag gjorde innan. Det har nog fått mig att inse att... alla människor som säger 'åh vilken lyx du har som har växt upp med två språk', så har jag nog ändå mer fattat det själv nu."

**Sarah:** "Nu efter att jag gått på lärarutbildningen har jag förstått att jag har visa saker som har hämmat den här viljan, och det har bland annat varit skillnaden på språket exempelvis, skillnaden mellan om man kommer från en akademisk familj eller inte och så vidare."

**Dilara:** "Ja, absolut. Jag ser det som en mycket större fördel än vad jag gjorde tidigare måste jag säga. Jag har en utländsk bakgrund det är något jättebra egentligen, jag har fördelen att ha två flytande språk gratis såna saker. Det har absolut stärkt och fått mig att förstå att det bara är en fördel och absolut inget negativt med det. Det tog ett tag men absolut."

### 4.3.3 Val av yrke

Vi frågade även de intervjuade om de trodde att deras erfarenheter av att vara tvåspråkig har haft inflytande på valet av yrke. Alla svarade dock att de inte trodde det, utan att det var andra intressen som främst påverkade.

**Vesna:** "Eeh, nej det tror jag inte, det är nog mer mitt intresse. Att jag tycker det är kul med barn, och att man haft så många dåliga lärare och så vill man bli bra (skratt). Men absolut att jag nu kan identifiera mig med de som jag...när man är ute på VFT [verksamhetsförlagd tid] och man ser de här som kommer, och man bara vet hur de har det. Och Svenska, det är ju mycket det som vi läser nu. Och det tycker jag är skitintressant. Så jag är jätteglad att jag har valt det yrket jag har valt."

**Albulena:** "Det tror jag faktiskt inte att det har så mycket med det... Jag tror faktiskt att jag hade valt det även om jag varit i Kosovo. För det känns så rätt."

**Sanya:** "Nej, inte alls. Det var helt och hållet när jag fick barn. Så det var det jag kände när min pojke började förskoleklassen som jag tänkte att 'det här vill jag jobba med!'"

**David:** "Nej det tror jag inte. Båda mina föräldrar jobbar med barn. Jag tror det är



mer...Jag har nog alltid gillat att jobba med barn. Men jag har alltid tänkt, sen jag blev lärare, att jag vill jobba med elever som kommer från blandade...olika kulturer. Det är där jag tror att jag gör mest nytta. Så jag tycker det är mer intressant att det är mer utmanande på nåt sätt”.

# 5 Diskussion

## 5.1 Metoddiskussion

Vi valde en kvalitativ ansats till vår undersökning genom att intervjua lärarstudenterna. Som vi tidigare nämnt i metodkapitlet så innebär den kvalitativa ansatsen att man vill åstadkomma ett samtal istället för en utfrågning. Vi använde oss av en grundmall för huvudfrågorna men våra följdfrågor skiljde sig åt beroende på hur samtalet utvecklade sig. Detta gjorde att vi fick olika information från de intervjuade. Några följdfrågor som dök upp under de senare intervjuerna gav oss mycket bra information som vi önskar att vi hade fått från alla intervjupersonerna.

Valet av intervjupersoner skedde inte riktigt som vi hade planerat från början. Vi hade tänkt att genom att sätta upp annonser skulle vi komma i kontakt med en slumpvis utvald grupp som vi sedan skulle kunna välja ut personer från, efter passande kriterier. Eftersom bara en person svarade på annonserna så blev vi tvungna att ta kontakt med fler personer genom privata kontakter. Därför fick vi inte samma möjlighet att välja ut intervjupersonerna efter kriterier. Trots detta känner vi oss nöjda med den spridning vi fick på de intervjuades olika bakgrunder, såsom sättet de har kommit till Sverige på. Dock blev könsfördelningen ojämn då de intervjuade bestod av en man och fem kvinnor. Detta speglar dock på samma gång könsfördelningen på Lärarhögskolan i Malmö i allmänhet ganska väl.

Vi är medvetna om att genom valet av lärarstudenter som intervjupersoner så har vi inte skaffat oss en generell bild av hur elever med svenska som andraspråk har upplevt sin skolgång och uppväxt. Vi föreställer oss att lärarstudenter troligen har det gemensamt att de har en positiv erfarenhet av svenska språket och skolan. Vi misstänker att de elever som inte har positiva erfarenheter vanligen inte väljer att bli lärare. Då den generella statistiken visar att den genomsnittliga lärarstudenten har föräldrar med högskoleutbildning och då även detta skulle kunna påverka förutsättningarna att lyckas i skolan så borde vi ha frågat de intervjuade vilken utbildning deras föräldrar har.

I ett arbete som det här, där man vill ta reda på personlig information om de intervjuade blir anonymiteten hos de intervjuade extra viktig. I vårt arbete finns det mycket personlig

information som kan riskera att identifiera intervjupersonerna, därför har vi valt att ta bort sådan information som kan avslöja exempelvis ålder och hemort.

När vi har valt ut citaten i resultatkapitlet så har vi ibland valt ett citat från varje person för att kunna visa hur olika deras bakgrunder är eller för att visa de tillfällen då alla är överens. På några av de frågor som många har svarat snarlikt på har vi oftast bara tagit med ett par exempel.

## **5.2 Diskussion av resultatet**

### **5.2.1 Identitet**

Vi anser att svaren på frågan om hur de intervjuade identifierar sig när de är utomlands berättar mycket om hur lärarstudenterna ser på sig själva och sitt förhållande till Sverige och hemlandet. Vi kan se att de faktorer som påverkar deras identifikation främst är hur och när de kom till Sverige, hur den första tiden här upplevdes och var de har växt upp. Det påverkar förstås också om de är första eller andra generationsinvandrare.

Vi har valt att diskutera och lägga fram våra tankar om hur de olika intervjuade har utvecklat sina kulturella identiteter. Om vi börjar med att titta på första generationsinvandrarna Albulena, Vesna och Sarah så har de gemensamt att de alla hade skapat sig en egen identitet i hemlandet innan de kom till Sverige. Alla tre flydde från krig eller orolighet. Albulena berättar att hon identifierar sig helt som kosovoalban, men tillägger att hon har svenska värderingar. När hon kom till Sverige så bodde hon först på flyktingförläggningar och kände sig hemma tillsammans med andra invandrabarn. Därefter flyttade hon till ett område där majoriteten av de boende var svenskar och hon beskriver det som att hon där kände sig annorlunda och utanför. Hon flyttade dock strax därifrån till ett område där det bodde mycket invandrare och beskriver att hon kände sig mycket mer hemma där. Vår tanke är att första intrycket av ett samhälle i vissa sammanhang kan ha stor betydelse och då Albulena kände sig utanför och annorlunda i ett samhälle som hon upplevde som det svenska samhället, kanske hon fick en känsla av att hon inte riktigt hörde dit. När hon sedan kom till ett invandrantätt område och fick bekräftelse på att hon kände sig hemma där kan detta ha gjort det svårare för henne att identifiera sig som svensk. I en miljö där alla har olika nationaliteter, tror vi att det är lättare att behålla sin egen nationalitet, eftersom det inte finns någon norm att anpassa sig efter. Albulena kallar sig för en kosovoalban med svenska värderingar, vilket innebär att den

svenska delen av hennes identitet inte syns utåt, medan hennes utseende och språk, hennes yttre identitet, är mer kosovoalbanskt. Den yttre identiteten är något hon alltid bär med sig och som ingen kan ifrågasätta. Om hon däremot skulle identifiera sig efter sin inre identitet finns det en risk att andra människor inte skulle godta den bilden. Vi tror att hennes identitet som kosovoalban är tryggare än identiteten som svensk.

Albulenas sätt att identifiera sig kan man jämföra med Sarah som ser sig som svensk. Sarah flydde liksom Albulena till Sverige från krig, då hon var i grundskoleåldern. Den största skillnaden mellan de två är dock att Sarah kom hit ensam, utan sina föräldrar. Hon bodde första tiden här i ett litet småländskt samhälle där de allra flesta var svenskar och vi upplever det som att hennes kultur från hemlandet inte riktigt kunde rota sig där. Sarah beskriver det som att hon fick sin identitet utsuddad och att det var som att bli född på nytt. Sarah fick alltså börja om med att skapa sig en identitet och omformas till att bli "svensk". Vi saknar information om vilken kontakt Sarah har haft med hemlandet sedan hon flydde. Detta kan också ha inflytande på hennes identitetsutveckling.

De andra tre av de intervjuade, David, Sanya och Dilara är alla andragenerationsinvandrare, men liksom de första tre identifierar även de sig lite olika.

Sanya kan kanske uppleva färre åsikter från omgivningen om hennes yttre identitet än Albulena och Sarah, då hennes utseende och språk ger ett "svenskt" eller neutralt intryck. Hon har en nära kontakt med sitt hemlands kultur genom språket och att hon har varit mycket i Bosnien och har kunnat skapa sig ett eget förhållande till hemlandet genom att ha vänner där. När hon beskriver hur hon identifierar sig, säger hon att det beror på situationen och vilka personer hon umgås med. För henne är alltså gemenskapen med de enskilda individer hon träffar, viktig för hur hon identifierar sig. Detta bekräftar återigen den stora betydelse som gemenskap och sociala omständigheter har på språk och identitet. Sanya berättar att när hon växte upp lekte hon ofta med barn från samma hemland, men att de då alltid pratade svenska med varandra. Vi upplever att de på det sättet har kunnat känna gemenskap med varandra i två kulturer på samma gång. Vi tror att denna typ av förutsättningar för att forma en dubbel kulturell identitet är vanligare hos andragenerationsinvandrare än hos förstagenerationsinvandrare.

Dilara är till skillnad från Sanya uppväxt i en medelstor ort i mellersta Sverige där det främst bodde etniska svenskar. Hon berättar att hennes familj är kristen och att hon varit glad för det, eftersom det finns så många fördomar mot muslimer. I hemmet har det språket som hon pratade med sina föräldrar på varit en blandning mellan svenska och arabiska. Hon berättar dock att hon idag, då hennes föräldrar tilltalar henne på arabiska främst svarar på svenska. Hon beskriver att hennes utländska bakgrund har känts ganska neutral i exempelvis skolan, och att hon idag känner sig som svensk och identifierar sig endast som svensk när hon är utomlands. Eftersom hon är trygg i sin inre identitet som svensk står hon på sig även om andra människor ifrågasätter detta på grund av till exempel hennes utseende. Hon berättar att när hon var yngre har hon försökt bevisa för sig själv att det är svensk hon är och har inte lagt någon fokus på sin utländska bakgrund. Hennes kulturella kompetenser blev inte bekräftade i skolan och i den enspråkiga omgivningen. Hon beskriver dock att hon idag mycket bättre kan se fördelarna med sin utländska bakgrund. Dilara berättar också att hon inte gärna vill prata arabiska med andra än hennes familj. Eftersom språk är så betydelsefullt för att skapa gemenskaper mellan människor, tror vi att det att hon inte gärna pratar arabiska med andra personer, kanske också kan ha bidragit till att hon inte känner så stor gemenskap med den arabiska kulturen. Trots att Dilara beskriver att hon inte kan prata arabiska så väl, säger hon att hon är nöjd med de kunskaper hon har. Detta tror vi beror på att hon inte har behov av arabiskan i större utsträckning än hon redan har. De andra ger på liknande sätt uttryck för att de trots att de anser sig hantera svenskan bättre och i fler sammanhang än modersmålet, känner att de har lika stort självförtroende i dem båda. De har förtroget till modersmålet i den utsträckning de har behov av.

### **5.2.2 Språklig bakgrund**

Sanya har använt modersmålet genomgående i hemmet, men har samtidigt även fått stöd från samhället och fått använda språket i en officiell miljö, då hon har haft modersmålsundervisning genom hela grundskoletiden. På samma gång har hon använt det svenska språket tillsammans med vänner, vilket vi beskrivit tidigare är betydelsefulla personer för inläring av ett nytt språk. Hon har växt upp i en invandrartät stadsdel där det har setts som naturligt att ha två språk, och att ha flera kulturella tillhörigheter har varit vanligt. Detta kan jämföras med Dilara och David som har växt upp i en miljö där deras tvåspråkiga kompetenser inte har uppmärksammats och bekräftats i så stor utsträckning. Sanya har inte behövt känna sig annorlunda i sin uppväxtmiljö, vad gäller hennes yttre identitet, utan vi tror

att hon har haft möjlighet att utveckla sin kulturella tillhörighet där utan att bli ifrågasatt. När hon sedan började gymnasiet blev hon placerad på en skola med många svenskar från privilegierade hem och fann en roll även där. Hon har alltså växt upp i en mångsidig miljö där hon kan ha fått utveckla sin identitet på ett tryggt sätt. När hon sedan blev lite äldre fick hon erfarenhet av en helt annan miljö, både språkligt och socialt.

De andra två andragenerationsinvandrarna, David och Dilara, har inte haft samma konsekventa användande av modersmålet under uppväxten och har endast fått modersmålsundervisning under en kort period. David har dock besökt mammans hemland ofta och har skapat sig en egen relation till hemlandet, vilket är mycket viktigt för identitetsuppbyggandet. Han har också där fått använda spanskan i en naturlig miljö. Att han som vuxen har valt att studerat spanska på universitet kan tolkas som att modersmålet har stor betydelse för hans identitet idag.

För att kunna utveckla ett minoritetsspråk i Sverige behöver man ha ständig tillgång till modersmålet, dels genom aktivt användande i hemmet och dels i samhället såsom genom stöd från skolan. Detta för att kunna utveckla språket så att det kan användas i olika sammanhang.

De tre förstagenerationsinvandrarna har alla använt båda språken under hela sin tid i Sverige. De har på så sätt haft tillgång till träning av språken och uttrycker att de kan använda sig av båda språken på den nivå de behöver. De beskriver dock att de inte kan använda respektive språk i alla sammanhang. Sarah och Vesna kom till Sverige i 10-11-års ålder, medan Albulena kom då hon var sju år. Det dröjde dock tre år innan Albulenas familj fick uppehållstillstånd och under dessa år levde de tillsammans med andra invandrare på olika flyktingförläggningar och talade inte så mycket svenska. Detta innebär att alla tre har i huvudsak använt sitt modersmål fram till den ålder som Åsa Tinglöv-Arvór beskriver som perioden då modersmålet är färdigutvecklat abstrakt och känslomässigt. Detta tror vi kan vara ännu en anledning till att de har en förtrogenhet till sitt modersmål, vilket i sin tur är en viktig grund för att lära sig ett nytt språk.

### **5.2.3 Modersmålsundervisningen**

Den tanke bakom modersmålsundervisningen i de svenska skolorna som uttrycks i vår litteratur, är väl genomtänkt och de övergripande ambitionerna om att eleverna behöver stöd i modersmålet i olika typer av sammanhang är höga. Att modersmålsundervisningen däremot i

praktiken verkar vara lågt prioriterad, vilket de intervjuade lärarstudenternas erfarenheter bekräftar, gör att verksamheten alldeles för ofta missar att nå sitt mål. Om eleverna tappar intresset och hoppar av undervisningen på grund av att de missar delar av sin fritid, får stressa mellan olika skolor och sedan på grund av skriftspråkliga skillnader inte kan hänga med i verksamheten, blir detta som skulle vara samhällets stöd till dessa elevers tvåspråkighet, kognitiva utveckling och dubbla kulturella tillhörighet ändå förgäves. Vi tror att i värsta fall kan negativa upplevelser av modersmålsundervisningen till och med hämma intresset för det aktuella språket i allmänhet.

## **5.2.4 Hur ser blivande lärare med svenska som andraspråk på relationen mellan språk, kultur och identitet i sin framtida yrkesroll?**

### **5.2.4.1 Hur de tror att deras erfarenheter påverkar deras roll som lärare**

De flesta av de intervjuade beskriver att de tror att deras erfarenheter ger dem en unik kompetens som de inte skulle haft utan deras upplevelser som tvåspråkiga elever. De beskriver att de kan känna igen sig i eleverna och därigenom få förståelse för deras eventuella problem. De kan förstå tankegångar i språkliga och kulturella situationer som de själva har varit med om.

De beskriver även att eleverna känner igen sig i dem och ser upp till dem som förebilder. Vesna beskriver att hon har upplevt hur hennes närvaro kan få elever med utländsk bakgrund att känna stolthet över sitt ursprung. Vi drar slutsatsen att lärarstudenter med svenska som sitt andraspråk bara genom att vara den de är, det vill säga en lärare med invandrarbakgrund, någon som eleverna kan identifiera sig med, så bekräftar de eleverna och visar att deras erfarenheter kan vara till nytta i det svenska samhället.

Sarah beskriver att hon alltid kommer att vara färgad av kulturen från hennes hemland i hennes yrkesroll. Genom att ha levt i olika typer av samhällen, med olika sätt att tänka, kan hon se det svenska samhället ur två perspektiv.

Albulena och Dilara uttrycker att de kan oro sig över andras personers åsikter om dem. De känner inte själv att deras bakgrund innebär någon nackdel i yrket, men Dilara beskriver att elever och lärarstudenter har kunnat ifrågasätta om hon verkligen kan undervisa eleverna i svenska såsom en svensk kan. Albulena har inte själv upplevt att bli ifrågasatt men berättar att

hon kan tänka på hur föräldrar skulle reagera om hon kom till en skola där de flesta elever är etniska svenskar och ska lära dem svenska. Här kan vi återigen se en koppling till hur andra människor tolkar den yttre identiteten. En persons ursprung kopplas ofta automatiskt samman med kunskaper i det svenska språket. Albulena beskriver att hon i denna situation känner höga krav på att hon ska bevisa att hon också kan. Dilara ser dock denna situation som ett bra tillfälle att vara en förebild genom att visa att hon faktiskt kan lika bra svenska som en enspråkig svensk.

#### **5.2.4.2 Om de tror att lärarutbildningen har påverkat deras syn på deras erfarenheter och uppväxt**

Alla de intervjuade berättar att deras tid på lärarutbildningen har fått dem att se mer positivt på deras tvåspråkiga bakgrund än vad de tidigare har gjort. Detta tyder på att de under lärarutbildningens gång har fått sin bakgrund bekräftad som en värdefull kompetens. Genom att få lära sig om att tillvarata elevers erfarenheter och dubbla kulturella kompetens har de även kunnat se på sig själva ur samma perspektiv. De uttrycker att de nu förstår bättre fördelen med att ha två flytande språk gratis och har fått förståelse för hur olika bakgrunder kan påverka inläringen.

#### **5.2.4.3 Om de tror att deras erfarenheter har påverkat deras val av yrke**

Ingen av de intervjuade beskriver att de tror att deras bakgrund har påverkat deras val av yrke. Att de vill bli lärare har sin grund i andra intressen. David uttrycker dock tydligt att hans erfarenheter har påverkat att han själv vill arbeta med andraspråkselever. Han beskriver att han tror att det är där han skulle kunna göra mest nytta.

Vår tanke är att det nog kan vara så att erfarenheterna av att vara tvåspråkig i sig kanske inte har påverkat deras val av yrke, men som vi nämnt tidigare att just det att det har gått så bra för dem i skolan och med svenska språket kan ha gjort dem intresserade av att vilja sprida dessa goda erfarenheter.



### **5.3 Förslag till fortsatt forskning**

Vi skulle gärna vilja veta mer om hur lärare arbetar med modersmål, svenska som andraspråk och identitetsbekräftelse ute i skolor och förskolor idag. Vi skulle därför vilja besöka skolor och studera deras verksamhet. Eftersom vi tror att lärarstudenter ofta har haft en positiv erfarenhet av skolan skulle vi även vilja ta reda på hur andra yrkesgrupper skulle svara på våra frågor.

## 6 Litteratur

- Bjerstedt, Åke. (1997) *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur
- Cerú, Eva (1994) *Svenska som andraspråk. Mera om undervisning. Lärarbok 3*. Borås: Natur & Kultur
- Cummins, Jim (2001) "Andraspråksundervisning för skolframgång- en modell för utveckling av skolans språkpolicy" Naucér, K (red) *Symposium 2000 Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Halmstad: Sigma Förlag
- Hansegård, Nils E. (1982) *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm; Aldus/Bonniers
- Hyltenstam, Kenneth red. (1996) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Hyltenstam, Kenneth & Stroud, Christopher. (1991) *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur
- Håkansson, Gisela. (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund; Studentlitteratur
- Ladberg, Gunilla. (2003) *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber
- Ladberg, Gunilla & Nyberg, Ola. (1996) *Barnen och språken. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur
- Ladberg, Gunilla. (1991) *Skolans roll för barns språk, kultur och identitet*. Rädda barnen
- Lahdenperä, Pirjo (1991) "Identitetsutveckling i tvåkulturell miljö" Ladberg, G *Skolans roll för barns språk, kultur och identitet*. Rädda barnen
- Lindberg, Inger. (1994) "Språk, kommunikation och språkutveckling". Cerú, E. *Svenska som andraspråk. Mera om undervisning. Lärarbok 3*. Borås: Natur & Kultur.
- Ljungberg, Caroline. (2005) *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: Författaren, ITUF, Linköpings universitet och IMER, Malmö högskola
- Naucér, Kerstin red. (2001) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Halmstad: Sigma Förlag
- Olofsson, Mikael red. (2004) *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Riga: HLS Förlag
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003) *Forskningsmetodikens grunder: att planera och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Pripp, O. (2004) "Den segregerade välviljan – kultur som makt". Olofsson, M. *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Riga: HLS Förlag
- Ryen, Anna.(2004) *Kvalitativ Intervju- från vetenskapsteori till fältstudier* Malmö: Liber

- Tingbjörn, Gunnar. (1994) *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärarbok 1*. Borås: Natur & Kultur
- Tinglöv-Arvór, Å. (1994) "Identitetsförstärkande pedagogik i praktiken". Cerú. E. *Svenska som andraspråk. Mera om undervisning. Lärarbok 3*. Borås: Natur & Kultur.
- Trost, Jan. (1993) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (pdf)*
- Wallin, Karin. (1983) *Att vara invandrarbarn i Sverige. Så är det- så borde det vara. Om kulturkollisioner och uppfostringsmönster, om barns utveckling och språkets betydelse*. Stockholm: Wallström & Widstrand
- Özmen, Denho (1991) "Kulturkonflikter hos invandrarbarnen" Ladberg, G *Skolans roll för barns språk, kultur och identitet*. Rädda barnen.

Lärarstudenter på Malmö Högskola

- **Bakgrund**

Vad har du för bakgrund?

Land, uppväxt, modersmål

- Vad är anledningen till att du/ eller dina föräldrar kom till Sverige?

- **Modersmål**

Hur har du lärt dig ditt modersmål?

Hur använder du ditt modersmål idag? Prata du det ofta?

Hur väl anser du att du kan ditt modersmål? Skriva, läsa, uttrycka sig i olika sammanhang.

- **Identitet**

Hur identifierar du dig?

- **Svenska som andraspråk**

När lärde du dig svenska och hur?

Kan du minnas om du hade några speciella känslor inför att lära dig svenska?

Hur var det att studera på svenska/ditt andraspråk?

Hur använder du svenska och ditt modersmål idag? I vilka situationer?

- **Skola**

Har du något minne från skolan då du inte förstod svenska eller kände dig utanför?

Hur har skolan bemött dig och ditt modersmål/svenska som andraspråk?

Har du haft modersmålsundervisning?

- **Språk och känslor**

Hur ser dina känslor ut inför svenskan respektive ditt modersmål?

(Känslospråk/intellektuellt språk?)

Hur är din självkänsla inför dina olika språk?

- **Lärarrollen**

Har lärarutbildningen påverkat din syn på din egen skolgång,

Har dina erfarenheter påverkat ditt val av yrke?

Har det påverkat din syn på läraryrket?