

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Allt rullar på med mina språk och i skolan”

– en studie om kodväxling, kodväxlande elevers skolprestationer och
identitet

Sylwia Bergquist

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp
Svenska som andraspråk
Vt 2010
Handledare: Lars-Gunnar Andersson
Sammandrag

Hos vissa elever i den svenska skolan riskerar kodväxling att uppfattas som tecken på bristfällig språklig kunskap. Flerspråkiga och kodväxlande inlärare anses vara de elever som presterar sämre i skolan. Tidigare forskning på området förklarar begreppet kodväxling och orsaker till dess förekomst, ägnar uppmärksamhet åt studier som visar att vissa elevgrupper med kultur olik den svenska kulturen klarar sig sämre i skolan än de svenska eleverna samt understryker flerspråkiga elevers identitetskonstruktion som en bakomliggande faktor. Denna uppsats undersöker hur flerspråkiga elever kodväxlar och varför de gör det samt fokuserar invandrarelevernas skolprestationer, identitet och självbild. Ett övergripande syfte är att nå en större förståelse för de flerspråkiga elever som kodväxlar i skolan för att kunna erbjuda dem framgångsrik undervisning.

Då studiens syfte är att nå ett stort antal informanter genomförs en kvantitativ studie i form av enkätformulär. 113 flerspråkiga elever från två olika högstadieskolor i Göteborg har deltagit i enkätundersökningen. Den teoretiska tolkningsramen som prövas i analys av materialet är en hermeneutisk ansats som varnar forskaren för att vara för subjektiv i tolkningen av materialet.

Studiens resultat pekar på att de flesta eleverna på båda skolorna kodväxlar på ett omedvetet sätt. Eleverna svarar också att de växlar mellan språk i hög grad därför att de inte vill att andra ska höra det de vill säga eller därför att de är stolta över språk de vill använda i samtal med andra. Dock kodväxlar de inte lika ofta för att skryta om språk som andra inte kan tala eller för att de inte kan säga allting på svenska. Beträffande kodväxlingens frekvens och plats visar undersökningen att majoriteten av eleverna kodväxlar med sina familjer i minst ett samtal varje dag, vilket tyder på att kodväxling blir ett fenomen som förekommer mest hemma. När det gäller elevernas skolprestationer är antalet språk som eleverna har med sig i bagaget och växlar emellan redan en skolframgång. Deras goda studieresultat i några grundläggande ämnen pekar på att de presterar bra i skolan. Studien visar även att de flesta undersökta eleverna uppfattar sig själva mer som representanter för sina hemländer än för Sverige.

Nyckelord: kodväxling, skolprestationer, identitet.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 <i>Bakgrund.....</i>	1
1.2 <i>Syfte och forskningsfrågor.....</i>	2
2. Forskningsöversikt.....	2
2.1 <i>Kodväxling och orsaker till dess förekomst.....</i>	3
2.1.1 <i>Definitioner av begreppet kodväxling.....</i>	3
2.1.2 <i>Orsaker till förekomst av kodväxling.....</i>	4
2.2 <i>Elever med invandrarbakgrund och skolprestationer.....</i>	6
2.2.1 <i>Vad säger svenska och internationella undersökningar.....</i>	6
2.2.2 <i>Vad säger Skolverket.....</i>	10
2.3 <i>Identitet i olika dimensioner.....</i>	11
2.3.1 <i>En ny identitet i ett nytt land.....</i>	11
2.3.2 <i>Flerspråkiga elevers identitet.....</i>	12
2.3.3 <i>Från dubbel kulturell identitet till dubbel kulturkompetens.....</i>	13
2.4 <i>Flerspråkiga elevers framtidsplaner.....</i>	14
3. Metod och genomförande.....	15
3.1 <i>Metodval.....</i>	15
3.2 <i>Urval.....</i>	15
3.3 <i>Genomförande.....</i>	16
3.4 <i>Tolkningsram.....</i>	17
3.5 <i>Reliabilitet, validitet och etiska överväganden.....</i>	17
4. Resultatredovisning.....	18
4.1 <i>Deltagande skolor.....</i>	18
4.2 <i>Kodväxlande elever på skola A.....</i>	19
4.2.1 <i>Flerspråkighet bland eleverna.....</i>	20
4.2.2 <i>Fenomenet kodväxling.....</i>	22
4.2.3 <i>Kodväxlande elevers skolprestationer.....</i>	23
4.2.4 <i>Kodväxlande elevers identitet.....</i>	24
4.2.5 <i>Kodväxlande elevers framtidsplaner.....</i>	25
4.3 <i>Kodväxlande elever på skola B.....</i>	26
4.3.1 <i>Flerspråkighet bland eleverna.....</i>	27
4.3.2 <i>Fenomenet kodväxling.....</i>	29
4.3.3 <i>Kodväxlande elevers skolprestationer.....</i>	31
4.3.4 <i>Kodväxlande elevers identitet.....</i>	33
4.3.5 <i>Kodväxlande elevers framtidsplaner.....</i>	33
5. Analys.....	34
5.1 <i>Fenomenet kodväxling bland eleverna.....</i>	34
5.2 <i>Kodväxlande elevers skolframgång.....</i>	36
5.3 <i>Kodväxlande elevers identitet.....</i>	38

5.4 Kodväxlande elevers framtidsplaner.....	39
6. Slutdiskussion.....	39
Litteraturförteckning.....	43
Bilaga – Enkätformulär.....	46

1.Inledning

1.1 Bakgrund

Någon gång berättade en invånare i New York med bakgrund i Puerto Rico följande:

Por eso cada, **you know it's nothing to be proud of**, porque yo no estoy **proud of it, as a matter of fact I hate it**, pero viene Vierne y Sabado yo estoy, tu me ve haci a mi, sola **with a**, aqui solita, a veces que Frankie me deja, **you know a stick or something**, y yo equi solita, queces Judy no sabe y yo estoy haci, viendo **television, but I rather**, y cuando estoy con gente yo me... borracha porque me siento mas, **happy**, mas **free, you know**, pero si yo estoy com mucha gente yo no estoy, **you know, high, more or less, I couldn't get along with anybody**
(Labov 1971 i Wardhaugh 2006:108).

Detta påstående exemplifierar fenomenet kodväxling. Å ena sidan kan påståendet framstå som brist på individens skicklighet i engelska, men å andra sidan kan det uppfattas som högt utvecklad tvåspråkighet i engelska och spanska. Det finns olika åsikter om kodväxling. Vissa är övertygade om att kodväxlarnas muntliga framställningar är kaotiska och till och med meningslösa medan andra anser kodväxlarna vara exceptionella talare med stor lingvistisk potential. Naturligtvis förblir frågan diskutabel.

Ämnet kodväxling väckte mitt intresse eftersom jag själv kodväxlar ganska mycket varje dag. Mina rötter finns i Polen men jag har bott i Sverige i ungefär sju år. Dessutom har jag använt engelska i tal och skrift sedan jag var liten och nuförtiden talar jag engelska hemma dagligen med min sambo som kommer från Zimbabwe och betraktar engelska som sitt andraspråk. I stort sett skulle jag kalla mig själv trespråkig talare av polska, engelska och svenska då det är väldigt svårt att avgöra vilket av dessa tre språk kan betecknas som dominerande. Självklart upptar de tre språken olika domäner i mitt liv: svenska använder jag på universitetet och med mina svenska kompisar på fritiden, engelska blir ett aktivt redskap hemma och sist men inte minst möjliggör polska kommunikation med min familj i Polen. Ofta förekommer dessa tre språk i ett och samma samtal och då tappar jag ibland kontrollen och kodväxlar på ett omedvetet sätt. Igen pekar ett sådant exempel på kodväxlingens unika, komplicerade och kontroversiella natur.

I ett mångkulturellt samhälle som Sverige utgör flerspråkiga elever en stor andel av skoleleverna. Vissa elever utvecklar sina språk bättre än andra, anses vara *exceptionellt språkbegåvade inlärare* (Abrahamsson & Hyltenstam 2004:241) samt motiverade och engagerade i sina studier av det svenska språket, modersmålet och andra språk som de har med sig i bagaget. För andra unga individer är mängden av språk problematisk, de presterar sämre i skolan och betecknas som förvirrade invandrarelever med dåligt etablerad identitet. Hos sådana inlärare riskerar kodväxling att uppfattas som tecken på bristfällig språklig kunskap.

Med denna uppsats skulle jag vilja definiera begreppet kodväxling genom att svara på några grundläggande frågor kring denna företeelse för att både tydliggöra och synliggöra dess karaktär. Vidare kommer jag att undersöka hur kodväxlande elever presterar på en mångkulturell svensk skola samt en svenskdominerad skola och hur de ser på sig själva som individer. Min egen uppfattning är att kodväxling bidrar till elevernas språkutveckling samt berikar deras identitet. Enligt min åsikt är förvirrade kodväxlande flerspråkiga elever med låga betyg i skolan resultatet av dålig undervisning och felaktigt skolsystem.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta arbete är att undersöka hur flerspråkiga elever på två olika skolor kodväxlar och varför de gör det. Jag kommer också att koppla flerspråkigheten och kodväxlingen till elevernas framsteg i skolan samt deras identitet och självbild. Ett övergripande syfte är att nå en större förståelse för de flerspråkiga elever som kodväxlar i skolan för att kunna erbjuda dem framgångsrik undervisning.

Syftet preciseras med följande frågeställningar:

- Vad innebär begreppet kodväxling hos flerspråkiga elever?
- Varför kodväxlar dessa elever?
- Hur presterar kodväxlande elever i den svenska skolan?
- Hur ser egentligen sådana elevers identitet och självbild ut?

2. Forskningsöversikt

Forskningsöversikten börjar med en kort översikt över begreppet kodväxling och orsaker till dess förekomst, för att sedan behandla tidigare forskning på området flerspråkighet och skolframgång kopplat till kodväxlande elevers identitet och självbild.

2.1 Kodväxling och orsaker till dess förekomst

2.1.1 Definitioner av begreppet kodväxling

Till att börja med är det av stor vikt att lyfta fram begreppet kodväxling. Med fenomenet menas att talaren i en och samma muntliga framställning använder ord eller uttryckssätt som representerar två olika språkvarieteter (Gumperz 1982 i Börestam & Huss 2001:74). Dessutom påpekar Hyeon-Sook Park (2004:297) att kodväxling till och med kan handla om mer än två språkkoder i ett och samma samtal. Hon tillägger att det är väsentligt att skilja mellan kodväxling och begreppet *diglossi* där olika språkvarieteter har särskilda användningsområden, det vill säga den ena koden uppstår i en situation och den andra i en annan. Exempelvis i Paraguay används det sydamerikanska indianspråket guaraní i informella sammanhang som i samtalet med familjen medan spanska språket förekommer i formella situationer som i arbetslivet och skolan. Det är lika viktigt att se en skillnad mellan kodväxling och *kodglidning* då det andra begreppet tyder på en språklig variation när människor väljer att uttrycka sig mer dialektalt eller mer standardspråkligt beroende på situationer de befinner sig i (Andersson 2007:54).

Emellertid är det inte så enkelt att definiera fenomenet kodväxling. Vissa forskare anser att "code-switching in itself is perhaps not a linguistic phenomenon, but rather a psychological one, and its causes are obviously extra-linguistic" (Vogt 1954 i Auer 1998:32). Dessutom tillägger Ronald Wardhaugh (2006:104) att kodväxling ofta är "subconscious", vilket innebär att många individer inte är riktigt medvetna om att de har kodväxlat eller har svårt att redogöra vilken språklig kod de har använt i ett särskilt moment av sin muntliga framställning. För övrigt betonar René Appel och Pieter Muysken (1987:117) att kodväxling inte är ett isolerat fenomen utan en central del av tvåspråkig diskurs.

En annan tänkvärd definition av kodväxling handlar om talarens strategi att samtala med andra. I detta sammanhang uppfattas kodväxling som "a conversational strategy used to establish, cross or destroy group boundaries; to create, evoke or change interpersonal relations with their rights and obligations" (Gal 1988 i Wardhaugh 2006:101). Sammanfattningsvis ser Wardhaugh (2006:117) på kodväxling som en väldigt användbar social förmåga. Han understryker att fenomenet

kodväxling inte kan ske som en omedveten process i människans hjärna om den definieras som talarens unika sociala förmåga att konversera med andra individer (2006:104). Däremot anser Carol M. Eastman (1992:8) att kodväxling kan framstå som både det lingvistiska och sociala fenomenet.

Vidare är det viktigt att svara på frågan om *borrowing* ingår i definitionen av kodväxling. Å ena sidan anses kodväxling och *borrowing* vara en och samma process i stort sett (Myers-Scotton i Eastman 1992:2-3), men å andra sidan kan en liten skillnad mellan dessa två företeelser synliggöras fast den inte är kritisk (Gysels i Eastman 1992:3). Dock påpekar Shana Poplack att kodväxling och *borrowing* är två separata fenomen (i Eastman 1992:2). Dessutom håller Penelope Gardner-Chloros (1991:44) med Poplack om detta och tillägger att ord som *rendez-vous* eller *déjà-vu* inte kan uppfattas som *code-switches* eftersom de har blivit adopterade som vardagliga uttryckssätt till olika språk i hela världen.

En annan dimension av kodväxling som har att göra med ens identitet och makt kan lyftas fram. Både Jan Blommaert och Carol Myers-Scotton framhåller att kodväxling är ett fenomen som "can construct identities by exclusion" (i Eastman 1992:6), vilket betyder att vissa individer använder olika koder i ett och samma replikskifte för att synliggöra tillhörighet till en särskild grupp eller för att utesluta andra från samtalet.

Till sist måste kodväxling framstå som ett dynamiskt fenomen med föränderlig natur. Gardner-Chloros (1991:59) betonar att kodväxling alltid indikerar att det har skett en viss förändring. Förutom detta anser Wardhaugh (2006:106) att "code-switching is not a uniform phenomenon (...) the norms vary from group to group, even within what might be regarded as a single community". Faktorer som olika gruppers sätt att leva och fungera samt deras ålder bidrar till att utveckla olika språkvarieteter till och med inom ett samhälle.

2.1.2 Orsaker till förekomst av kodväxling

Enligt Appel och Muysken (1987:118-120) har fenomenet kodväxling följande sex funktioner: en *referentiell*, *direktiv*, *expressiv*, *fatisk*, *metalingvistisk* och *poetisk* funktion (i Börestam & Huss 2001:79). Varje funktion ger en förklaring till varför individer kodväxlar.

För det första har kodväxling *den referentiella funktionen* om talarna kodväxlar på grund av sin bristfälliga kunskap i ett särskilt språk. Dessa

individer påpekar att de kodväxlar därför att de inte känner till ett visst ord på sitt andraspråk eller att det språk de väljer passar bättre till ett ämne de diskuterar för tillfället (Appel & Muysken 1987:118).

För det andra används *den direktiva funktionen* av kodväxling när talarna syftar på att inkludera eller utesluta andra från en del av samtalet (Appel & Muysken 1987:119). Exempelvis kan denna funktion vara av stor vikt för vissa samhällsgrupper som the Beachy Amish och Horning Mennonites där kodväxling "enables both communication with the outside world and a clear expression to that world of the values of each community, particularly its strong religious beliefs" (Wardhaugh 2006:115). Dessutom ger Appel och Muysken (1987:119) ett enklare exempel på denna särskilda funktion av kodväxling där många flerspråkiga föräldrar talar ett annat språk i sällskap med sina barn om de inte vill att barnen förstår vad samtalet handlar om. Emellertid lyfter forskarna fram en paradox av denna märkliga företeelse: många barn har lärt sig detta "hemliga" språk "i smyg" eller de har utvecklat sitt eget språk som föräldrarna inte förstår.

En annan funktion av kodväxling kallas *den expressiva funktionen* och används för att uttrycka ens unika "blandade" identitet genom användning av två eller fler språk i samma diskurs (Poplack 1980 i Appel & Muysken 1987:119). Förutom detta framhåller Wardhaugh (2006:110) att vissa talare använder denna funktion av kodväxling för att förmedla sin "språkliga neutralitet" genom att tala alla sina språk eller språkvarieteter med samma frekvens i ett och samma muntliga replikskifte som stolta representanter för olika länder eller mindre samhällsgrupper.

Dessutom kodväxlar många individer för att "indicate a change in tone of the conversation" och då uppstår *den fatiska funktionen* av kodväxling där talarna försöker understryka en särskild aspekt av samtalet (Appel & Muysken 1987:119). Exempelvis använder skådespelare sig av denna funktion av kodväxling för att betona vissa delar av sina långa replikskiften (Wardhaugh 2006:112). För övrigt kan lärare utnyttja denna speciella funktion för att fånga sina elevers uppmärksamhet eller förklara ett moment utifrån undervisningsmaterialet (Eastman 1992:9).

Det är också av stor vikt att nämna *den metalingvistiska funktionen* av kodväxling som används för att imponera på andra med sina avancerade lingvistiska kunskaper i olika språk eller språkvarieteter (Scotton 1979 i Appel & Muysken 1987:120). Artister eller företagare skulle

exemplifiera denna funktion med sina muntliga framställningar (Appel & Muysken 1987:120).

Den sista funktionen kallas *den poetiska funktionen* av kodväxling i vilken dikter, skämt eller olika ordlekar framstår som ett unikt konstverk. För att begripa denna speciella funktion kan en strof citeras utifrån en dikt skriven av en av 1900-talets berömda kodväxlare:

Yu-chan to pay sycamores
of this wood are lutes made
Ringing stones from Seychoui river
and grass that is called Tsing-mo' or μώλν
Chun to the spirit Chang Ti, of heaven
moving the sun and stars
que vos vers expriment vos intentions
et que la musique conforme
(ett utdrag ur Ezra Pound' Canto XIII).

Denna strof kan uppfattas som ett mästerverk av poesi eller ett lingvistiskt fenomen av hög klass eftersom den berättar en historia om kinesiska gudar, kejsare, floder och berg med hjälp av homerisk grekiska, franska, italienska och provensalsk vers. Strofen innehåller även komplexa inre rim (Appel & Muysken 1987:120). På det sättet blir kodväxling ett konstverk i sin finaste form.

2.2 Elever med invandrarbakgrund och skolprestationer

2.2.1 Vad säger svenska och internationella undersökningar

Skolstarten för barn med invandrarbakgrund innebär att de blir placerade i en miljö där svenska språket dominerar. Även om de flesta invandrarbarn vänjer sig vid svenska i förskolan används språket i skolan mer aktivt då språket blir både ett instrument för lärande och ett särskilt område för lärande. Dessutom är själva kärnan i invandrarelevens anpassning till det svenska skolväsendet att lära sig att läsa och skriva på svenska. Om barnen misslyckas med utveckling av de ovannämnda färdigheterna finns det en stor risk att de skapar en negativ självbild och en slags inlärd hjälplöshet. Misslyckanden i läsningen och skrivandet kan få sådana konsekvenser att det också påverkar andra områden i skolan negativt (Bjar & Liberg 2003:157).

Det finns många undersökningar i Sverige som visar hur olika grupper av elever med olika språklig och kulturell bakgrund presterar i skolan. En studie av den nationella utvärderingen beträffande elever

med båda föräldrarna födda utomlands (Elmeroth 1997) visar att elever med en mor född i något av de nordiska länderna klarar läsproven i svenska bättre än elever med mödrar födda i andra delar av världen. Andra undersökningar av läsförmågan bland elever i skolår 3 i Stockholm (Fredriksson 2002; Fredriksson & Taube 2001) visar betydande skillnader mellan olika grupper av invandrarelever. Exempelvis läste elever med engelska eller tyska som modersmål bättre eller nästan lika bra som de svenska eleverna. Däremot presterade elever med romani, turkiska eller somali som modersmål betydligt sämre än elever med svenska som modersmål (i Bjar & Liberg 2003:158). Nedan visas en tabell som illustrerar flerspråkiga elevers skolprestationer i den svenska skolan samt tillgång till läsmaterial hemma:

Tabell 2.2:1 Medelvärden på ordtestet och texttestet för respektive språkgrupp från Stockholmsundersökningarna 1993-1999 samt tillgång till läsmaterial (Fredriksson 2002 i Bjar & Liberg 2003:165).

språk	antal elever	medelvärde på ordtestet	medelvärde på texttestet	antal vuxenböcker	antal barnböcker	dags-tidning hemma
-------	--------------	-------------------------	--------------------------	-------------------	------------------	--------------------

				hemma	hemma	(%)
arabiska	1 124	33,1	16,1	70	37	35
arameiska	200	33,6	16,2	52	35	35
engelska	592	36,0	21,2	186	82	65
finska	977	35,3	20,2	152	73	59
franska	160	35,8	19,1	201	86	64
grekiska	363	33,5	17,6	116	67	53
italienska	113	33,8	20,1	157	83	58
kinesiska	115	35,3	19,6	89	43	45
kurdiska	448	32,4	16,3	86	43	34
persiska	668	34,6	19,0	86	50	42
polska	520	35,2	20,4	174	78	56
romani	116	28,2	13,6	47	23	38
ryska	166	34,8	19,3	152	57	41
somali	265	31,8	13,5	56	30	39
spanska	1 115	33,5	18,3	108	55	42
svenska	32 833	35,5	21,4	212	85	72
tigrinya	346	34,9	17,5	65	39	28
turkiska	862	32,2	14,4	72	35	31
tyska	121	36,6	22,2	225	81	76

I detta sammanhang är det viktigt att vid närmare granskning av resultat bland elever från olika språkgrupper ta hänsyn till elevernas olika levnadsförhållanden. Tabellen ovan visar att det finns stora skillnader mellan olika språkgrupperna när det gäller tillgång till böcker och dagstidning hemma. Angående de låga medelvärdena på lästesten bland elever som talar somali är det väsentligt att påpeka att dessa elever talar ett språk som skiljer sig mycket från svenska och att deras kultur är olik den svenska kulturen. De har också mycket mindre tillgång till läsmaterial än andra elever med invandrarbakgrund. Och tvärtom, de tyskspråkiga eleverna kommer från en kultur lik den svenska och talar ett språk som tillhör en familj av germanska språk precis som det svenska språket. Eleverna har även god tillgång till läsmaterial hemma (Bjar & Liberg 2003:164-166).

Med hänsyn till ovannämnda svårigheter i skolan bland vissa språkgrupper är det viktigt att problematisera undervisning på elevernas andraspråk. Forskarna Wayne Thomas och Virginia Collier (1997) påpekar att barns utveckling av tänkande och lärande blir en långsam process om barnet bara undervisas på sitt andraspråk. De hävdar att alla elevgrupper kan ha nytta av undervisning på sitt modersmål (i Axelsson 2004:518). Sådana elevgrupper är: ”barn som invandrat till landet, barn som är födda i landet, barn som har förlorat sitt förstaspråk, tvåspråkiga barn som har nått långt i både sitt första och sitt andra språk samt barn

som är i början av sin andraspråksutveckling” (Thomas & Collier 1997:48-52 i Axelsson 2004:518). Detta visas i Ing-Marie Parszyks avhandling *En skola för andra* (1999) där hon beskriver minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan. Det framgår tydligt i avhandlingen att olika minoritetsgrupper lyckas olika i sina matematikstudier beroende på de möjligheter skolan erbjuder. De finska eleverna som får undervisning i matematik på sitt modersmål har lika goda förutsättningar i sin utveckling som de svenska eleverna i motsats till de assyriska/syrianska eleverna som kämpar hårt med sina matematikuppgifter på svenska. Det är också av stor vikt att observera att de finska eleverna har bättre resultat i matematik än alla andra elever i skolan (Parszyk 1999:145). Lilian Nygren-Junkin (2006) understryker i sin artikel *Modersmål har vi allihopa – här med, och där med* att modersmålet måste användas för att inhämta kunskaper i undervisningen innan eleverna utvecklar en fullständig språklig kompetens i sitt andraspråk och klarar av undervisning i olika ämnen på svenska. Huvudsaken är att ämnesinnehållet ska bli begripligt för elever med invandrarbakgrund (Nygren-Junkin 2006:17).

Slutligen är det av stor vikt att lyfta fram en del internationella studier som tyder på att det är elevernas sociala bakgrund i första hand som blir en orsak till elevernas skolsvårigheter i skolan. Enligt en studie genomförd av Organisation for Economic Co-operation and Development (en OECD-studie 1995) utgör elever som tillhör etniska minoriteter samt som har dåliga kunskaper i majoritetsspråket en stor del av så kallade riskgrupper i skolan (i Bjar & Liberg 2003:162). En annan undersökning av elever i Genève i Schweiz (OECD 1987) betonar dock att skolsvårigheter kan ha sina rötter i elevernas sociala bakgrund, ålder och i tredje hand deras nationalitet. För övrigt enligt en australiensk studie när det gäller analys av läsfärdigheter och matematik bland 14-åriga elever under en 20-årsperiod (Marks & Ainley 1998) minskar skillnaden mellan elever med engelska som modersmål och elever med ett annat modersmål än engelska när socioekonomiska skillnader granskas (i Bjar & Liberg 2003:162-163).

2.2.2 Vad säger Skolverket

Statistik från Skolverket visar att antalet elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2008/09 var 119 042, både pojkar och flickor. Elever med svensk bakgrund som avslutat årskurs 9 var 100 513 och elever med utländsk bakgrund var 18 529. Av de 18 529 eleverna med utländsk

bakgrund var 10 447 elever födda i Sverige samt 2 834 elever födda utanför Sverige, invandrare före 2000 och 5 248 elever födda utanför Sverige, invandrare 2000 eller senare (Skolverket, Betyg i grundskolan läsåret 2008/09).

När det gäller betyg är det också elever med svensk bakgrund som presterar bättre i grundläggande ämnen än elever med utländsk bakgrund i grundskolan. I tabellen nedan presenteras betyg för flerspråkiga elever och för elever med svensk bakgrund i vissa ämnen i den svenska skolan:

Tabell 2.2:2 Betyg i vissa ämnen bland elever med utländsk bakgrund jämfört med elever med svensk bakgrund i årskurs 9, läsåret 2008/09 (Skolverket, Betyg i grundskolan läsåret 2008/09).

	svenska	svenska som andraspråk	engelska	samhälls- kunskap	natur- kunskap	matematik
elever med utländsk bakgrund (%)						
<i>G</i>	45,0	46,7	36,8	44,4	42,4	51,5
<i>VG</i>	38,4	23,5	31,9	28,4	25,3	23,7
<i>MVG</i>	12,3	4,6	16,2	11,7	11,1	9,1
<i>Ej nått målen</i>	4,3	25,2	15,2	15,6	21,2	15,6
elever med svensk bakgrund (%)						
<i>G</i>	41,0	38,7	36,2	42,2	42,8	48,8
<i>VG</i>	39,0	21,5	39,2	34,8	34,2	31,2
<i>MVG</i>	16,9	9,4	20,2	16,9	17,0	14,1
<i>Ej nått målen</i>	3,1	30,4	4,4	6,1	6,0	5,9

Det är viktigt att ägna uppmärksamhet åt det faktum att även om elever med utländsk bakgrund presterar betydligt sämre än elever med svensk bakgrund i grundskolan är studieresultaten helt annorlunda beträffande ämnet svenska som andraspråk. 30,4 % av elever med svensk bakgrund har inte uppnått målen i ämnet svenska som andraspråk jämfört med 25,2 % av elever med utländsk bakgrund. Detta kan bekräfta den allmänna uppfattningen att ämnet svenska som andraspråk anses vara ett ämne med en låg status, vilket kanske gör att många elever inte tar ämnet på allvar i sina studier. "Lsåret 2008/2009 var andelen elever som deltog i undervisning i svenska som andraspråk 8 procent. De senaste 15 åren har andelen legat mellan 6 och 7 procent" (Skolverket,

Skolverkets Lägesbedömning 2009), vilket bevisar att ämnet svenska som andraspråk inte framstår som ett populärt ämne bland eleverna i den svenska skolan.

2.3 Identitet i olika dimensioner

2.3.1 En ny identitet i ett nytt land

Vid ankomst till ett nytt land växer nya rötter och nya erfarenheter kompletterar de gamla. En människa ser andra samhällsgrupper med olika värderingar, sätt att leva samt olika aktiviteter och intressen. Det är normalt att jämföra sitt gamla samhälle med det nya och värdera det nya samhället i förhållande till det gamla. Självklart är det en stor skillnad mellan den som själv valt att flytta till ett annat land och den som varit tvungen att lämna sitt hemland och bosätta sig någon annanstans. Det medvetna och planerade valet innebär att en människa ofta har en starkare vilja att anpassa sig till en ny miljö. Det kan också handla om en önskan om en ny start någon annanstans där det är möjligt att vinna omgivningens respekt och börja livet på nytt (Franzén 2001:84-85).

Sammanfattningsvis kan begreppet *identitet* beskrivas som ”dynamisk, sammansatt, motsägelsefull, och föränderlig över tid” och att hamna i ett annat land med en ny kultur betyder att ”ge upp vissa delar av sin identitet men också om att bygga upp nya identiteter och om att ’återerövra sin mänsklighet’” (Hyltenstam 1983 i Lindberg 2008:24).

2.3.2 Flerspråkiga elevers identitet

Studier visar att skolan snarare ser tillgången till flera språk som ett problem och en brist. I den svenska skolan tycks enspråkighet vara norm. Normen förblir det svenska och följaktligen uppfattas avvikelser som brister vilka behöver kompenseras. Det blir modersmålsundervisning utanför schemat, svenska som andraspråk, specialpedagogik, individuella program, förberedelseklasser eller språkförskolor (Sjögren 2001:21 i Tallberg Broman m fl 2002:165).

Det händer ofta att enspråkighet och en ”bra” svenska blir normen i den svenska skolan (Tallberg Broman m fl 2002:165). Å andra sidan

uppfattas flerspråkighet och mångkulturalitet som problem i stället för tillgångar och specialkompetenser. Eleverna anser att lärarna inte är intresserade av deras förstaspråk eller ursprungsland (Elmeroth 2008:82). I många situationer framstår det kulturella ursprunget som en belastning och då föredrar lärarna att osynliggöra de problematiska kulturmötena i skolan. Även om alla barn betraktas som unga individer med unika personligheter generaliserar ofta lärarna genom att hävda att alla barn är lika via kommentarer som "barn är ju ändå alltid barn" (Statens offentliga utredningar SOU 1996:143, 53).

Enligt eleverna ligger kunskaper och erfarenheter som de har med sig i bagaget utanför den dominerande majoritetsgruppens referensramar i skolan och därför väljer många andraspråkselever att anpassa sig till skolan och dess förväntningar genom att låtsas vara svensk. De uppfattar att det skulle vara pinsamt att tala något annat språk än svenska och engelska i skolan eller att berätta om de länder de kommer ifrån (Haglund 2004:368-369). Det är speciellt viktigt för ungdomar som vuxit upp i Sverige att bli accepterade som svenskar. Målet är att låta som en infödd svensk och skaffa sig en bra kontakt med jämnåriga som har svenska som modersmål (Viberg 1996 i Parszyk 1999:64).

Å andra sidan är det inte lätt att göra sig av med sin egen kultur kopplad till rötter från sitt eget land. Många elever med invandrarbakgrund betecknas som "tvåspråkiga individer med dubbel kulturell identitet" (Lpo 94, Kursplaner för Grundskolan i Parszyk 1999:58). Sådana elever anses vara mer eller mindre delaktiga i två kulturer (Skolverket, Kursplan för Svenska som andraspråk 2000). Det är möjligt att hävda att minoritets elever lever i två eller flera världar som står i ett motsatsförhållande till varandra. Skillnader mellan hemmet och skolan som eleven uppfattar har sin påverkan på elevens identitetsutveckling. Detta i sin tur innebär att möten eleven erfår mellan sin kultur och den svenska kulturen påverkar elevens personlighetsutveckling. Följaktligen är det möjligt att konstatera att invandrarelevens konstruktion av identitet och kultur verkar vara en föränderlig process beroende i stor grad på omgivningens uppfattning om elevernas bakgrund (Johansson 2000:13-14). Om omgivningens attityder till elevernas bakgrund är negativa kan eleverna utveckla vissa strategier för att kunna hantera den problematiska situationen. Sådana strategier kan vara att eleven förnekar sin tidigare identitet, undviker majoritetsgruppen och håller sig till sin minoritetsgrupp, strävar efter mer uppmärksamhet än majoritetsmedlemmarna eller anammar

omgivningens negativa uppfattning (Lahdenperä 1991 i Johansson 2000:14).

Även modersmålsundervisning i skolan är väsentlig för utveckling av flerspråkiga elevers identitet. ”Modersmålet är av avgörande betydelse för den personliga och kulturella identiteten och för den intellektuella och emotionella utvecklingen”. Ett syfte med modersmålsundervisningen är att bidra till elevernas utveckling som flerspråkiga individer med flerkulturell identitet (Skolverket, Kursplan för Modersmål 2000). Emellertid är modersmålsundervisning värderad mycket lågt bland politiker och många skoladministratörer ser på den som ett frivilligt ämne (Parszyk 1999:86-87).

2.3.3 Från dubbel kulturell identitet till dubbel kulturkompetens

Elever med invandrarbakgrund beskriver sin dubbla kulturella identitet på olika sätt. Tore Otterup (2005) i sin doktorsavhandling *Jag känner mej begåvad bara* lyfter fram identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt område. Det visar sig att ungdomarna uppfattar sina identiteter som komplexa och sammansatta. En pojke och två flickor med persiska, turkiska respektive spanska som modersmål hävdar att de är till 70 procent svenska och till 30 procent representanter för sina hemländer. En annan flicka med spanska som hemspråk ser på sig själv som svensk med rötterna i Chile. En flicka med kreolska som modersmål känner sig mer som kreol än svensk när det gäller tradition men mer svensk än kreol språkmässigt. En flicka från Bosnien framhåller att hennes identitet växlar beroende på var hon är och vem hon är med. Dock understryker en pojke från Bosnien att han är bosnisk i sig själv och att han aldrig kan bli svensk. En annan pojke med arabiska som modersmål påpekar att han känner sig som svensk men att han inte tillåts att vara svensk. Han tillägger att han uppfattas som invandrare eller ”svartskalle” av omgivningen (Otterup 2005:200-201).

Det är också väsentligt att koppla elevernas dubbla kulturella identitet till deras liv i skolan. Minoritetslevers liv i skolan kompliceras eller berikas eftersom eleverna tar till sig språk och begrepp i två eller flera kulturvärldar (Parszyk 1999:83). Tillsammans med den dubbla kulturella identiteten utvecklas följaktligen den dubbla kulturkompetensen. En sådan kompetens får eleverna att visa större tolerans och förståelse för andra människors olikheter (Sjöqvist & Lindberg 1996 i Parszyk 1999:90). Om elevernas flerkulturella

tillhörighet synliggörs hjälper den dubbla kulturkompetensen till att även utveckla kreativitet och empati (Parszyk 1999:83).

2.4 Flerspråkiga elevers framtidsplaner

Många flerspråkiga elever väljer att läsa vidare på högskolan. Det är viktigt att tillägga att elevernas föräldrar stödjer sina barn i deras framtidsplaner (Otterup 2005:194). Detta kan bero på att ett stort antal elever med invandrarbakgrund har lågutbildade föräldrar som önskar att barnen ska fortsätta med sina studier och lyckas i det svenska samhället. När det gäller elevernas framtida yrken skulle de vilja läsa till läkare, advokater, poliser eller bli framgångsrika fotbollsspelare och frisörer (Parszyk 1999:108). De drömmer också om att arbeta inom journalistik, resebranschen eller på bank. Ungdomarna är även medvetna om språkets betydelse för att de ska kunna förverkliga sina yrkesdrömmar. De understryker att goda kunskaper i det svenska språket är viktiga för att kunna följa undervisning i skolan. Dessutom lyfter ungdomarna fram vikten av flerspråkighet då de genom kunskap om två eller flera språk kan behålla kontakten med sina familjer och släktingar (Otterup 2005:195).

Beträffande elevernas personliga mål skulle de vilja etablera sina egna familjer när de blir vuxna. Vissa känner sig trygga i Sverige och siktar på att stanna med sina framtida familjer här medan andra vill återvända till sina hemländer. De flesta eleverna satsar på partner från sina egna kulturkretsar (Otterup 2005:193-194).

3. Metod och genomförande

3.1 Metodval

Om forskaren syftar på att nå fler informanter än vad som är möjligt vid intervjuer eller observationer kan användandet av enkätformulär vara det naturliga valet. ”Att få svar från en större grupp ger kraft åt resultaten och möjligheten att generalisera sina resultat blir ju så mycket större än vid intervjuundersökningar med några få personer” (Stukát 2005:42). Eftersom mitt syfte med studien är att undersöka begreppet kodväxling och orsaker till dess förekomst bland flerspråkiga elever i den svenska

skolan samt granska kodväxlande elevers framsteg i skolan och deras identitet och självbild anser jag att en kvantitativ studie i form av frågeformulär blir den relevanta metoden. Dessutom ligger fokus i min undersökning på frågor som hur många, hur ofta och vilka som illustreras i min enkät (se bilaga) och på det sättet konstituerar den kvantitativa studien det bästa valet (Trost 2007:23).

Det är också väsentligt att betona att en fördel med en enkät är att intervjuareffekten (omedveten styrning), en oönskad osäkerhetsfaktor, elimineras. En annan fördel med en sådan undersökning är att resultaten kan bearbetas på ett relativt lätt sätt (Stukát 2005:43).

3.2 Urval

I kvantitativa studier är det naturligtvis kvantitet som utgör grunden för undersökningen. Med detta i åtanke samt med hänsyn till eventuellt bortfall delade jag ut 116 enkäter på två olika skolor. Bortfallet blev tre elever som visade sig ha svenska som modersmål och då inte kunde delta i undersökningen.

I mitt arbete använder jag mig av strategiskt urval för att få variation i svaren från de elever som jag delar ut min enkät till (Trost 2007:33). Variablerna som används är: två olika deltagande skolor samt elevernas kön, ålder och årskurs. De flesta eleverna deltar i undervisning i svenska som andraspråk. Urvalet består av två olika högstadieskolor och grundar sig på skolornas särskilda karaktär. Båda skolorna innehåller ett stort antal andraspråkselever. Skola A är en kommunal högstadieskola och skola B är en friskola med en religiös profil och för eleverna helt andra förutsättningar. Vidare har lärare på de ovanstående skolorna avgjort vilka elevgrupper som anses vara representativa för undersökningen.

3.3 Genomförande

Undersökningen genomfördes under våren 2010 på två högstadieskolor i utkanten av Göteborg. Kontakt togs med skolorna via lärare i svenska som andraspråk, en modersmåls lärare och naturligtvis rektorer. På skola A träffade jag en lärare i svenska som andraspråk som tillsammans med andra lärare i det ovannämnda ämnet delade ut enkäten till flerspråkiga elevgrupper samt förklarade alla frågor i enkäten för eleverna. På skola B, där jag skulle dela ut ett mycket större antal enkäter, tillbringade jag tre skoldagar med en lärare i svenska som andraspråk och andra berörda lärare samt sex olika elevgrupper. Jag var med om en lektion i varje elevgrupp för att berätta om vikten av min forskning och förklara

begreppet kodväxling för eleverna samt tydliggöra alla frågor i enkäten. Eleverna ställde en del andra frågor och undrade om de kunde skriva sina egna kommentarer där de ansåg att det behövdes. De fyllde i enkäten med stor uppmärksamhet och under tystnad, vilket troligen visar att de tog undersökningen på allvar. I detta sammanhang är det väsentligt att lyfta fram vikten av lämpligt uppförande under en sådan undersökning:

Vid dessa tillfällen kan vanligen den som sköter om distributionen och insamlandet av svaren också förklara egendomligheter och svara på frågor. Viktigt är också att den personen motiverar dem man vill ha svar från att verkligen svara och att göra det på ett tillfredsställande sätt (Trost 2007:10).

När det gäller en del av fråga fem (se bilaga) *Hur bra är du på språket? Gradera 1-5* graderade eleverna sin språkliga färdighet i olika språk från *1-inte alls så bra* till *5-jättebra*. Fråga 11 (se bilaga) formulerades om i årskurs 7. Eleverna skrev *ej klarar målen*, *klarar målen* eller *klarar målen bra* i stället för betyg eftersom de inte betygsätts i årskurs 7. De elever som läser svenska i stället för svenska som andraspråk strök *som andraspråk* från listan. Beträffande fråga 12 (se bilaga) samt eventuella kommentarer vid andra frågor presenteras elevernas svar precis som de är, det vill säga inga fel korrigeras. Tabeller skapades och kommenterades med utgångspunkt i elevernas svar.

Enkäten testades på tre bekanta högstadiel elever i årskurs 9 på en annan skola. Av denna begränsade pilotstudie framkom att frågorna var begripliga och lätta att besvara.

3.4 Tolkningsram

I analys av mitt undersökningsmaterial kommer jag att pröva *hermeneutikens* relevans. Eftersom denna teori används mest i analys av ett intervjumaterial tar jag inte för givet att den är relevant för analys av mina undersökningsresultat. Syftet blir *prövning av teorin* i stället för *dess användning*, vilket ger mig en möjlighet att upptäcka om den ovanstående teorin är fruktbar för analysen (Jarrick & Josephson 1996:42).

Hermeneutisk tolkning innebär att forskaren aldrig kan ställa sig utanför sig själv när den studerar verkligheten. Hur den tolkar och förstår betingas alltid av att den är en historisk varelse (Ödman 2006:14-

15). Detta i sin tur innebär att jag måste vara medveten om påverkan av mina erfarenheter och kunskaper på min tolkning av materialet. Dessutom måste jag försöka att tolka mitt undersökningsmaterial utifrån informanternas svar, det vill säga tolka enkätsvaren precis som de är. Det är ju eleverna som fyllde i enkätformuläret och talar för sig själva. ”Det är ju en människa som talar bakom de tryckta orden, en kultur, en tradition, en värld. Tecknen kommer att tala och läsaren att reflektera” (Ödman 2006:14). En hermeneutisk ansats kan bidra till analys av mina undersökningsresultat genom att jag *med hjälp* av mina tolkningar *belyser* (Parszyk 1999:38) orsaker till förekomst av kodväxling bland eleverna samt elevernas skolprestationer och identitet.

3.5 Reliabilitet, validitet och etiska överväganden

Med begreppet *reliabilitet* menas att en undersökning är stabil och inte utsatt för slumpinflytande. Det är möjligt att nämna fyra komponenter av begreppet reliabilitet: *kongruens*, *precision*, *objektivitet* och *konstans*. Kongruens innebär att forskaren ställer liknande frågor vars syfte är att mäta olika nyanser hos en viss företeelse (Trost 2007:64). Precision förutsätter att forskaren registrerar svaren noga och objektivitet handlar om skilda forskares sätt att registrera svaren (Trost 2001:59 i Otterup 2005:60). När det gäller min undersökning bör både precisionen och objektiviteten vara tillfredsställande därför att jag är den enda personen som registrerar enkätens svar. Till sist behandlar konstansen tidsaspekten och understryker att det är viktigt att det förhållande som studeras inte genomgår något slags förändring under undersökningstiden (Trost 2001:59 i Otterup 2005:60). Min enkätundersökning på båda skolorna tog ungefär två veckor, vilket innebär att den flerspråkiga eller kodväxlande situationen på skolorna inte kunde genomgå någon radikal förändring under den tiden.

Vidare med begreppet *validitet* menas att enkätfrågor mäter det de syftar på att mäta (Trost 2007:65). Detta innebär att frågorna måste vara noggrant genomtänkta för att kunna mäta det de är avsedda att mäta (Trost 2001:59 i Otterup 2005:60). I mitt enkätformulär försöker jag att vara så tydlig som möjligt med mina frågor samt underlätta för eleverna genom adekvata svarsalternativ såsom *i varje samtal*, *i nästan varje samtal* osv. i fråga sju eller *alltid*, *nästan alltid* osv. i fråga tio (se bilaga) beroende på vad som är frågans undersökningssyfte.

Eleverna informerades om att deras svar skulle vara anonyma innan samtliga enkätformulär delades ut. Vid varje undersökningstillfälle

fanns en lärare välbekant för eleverna så att informanterna skulle känna sig trygga under undersökningen.

4. Resultatredovisning

Resultatredovisningen inleds med en kortare presentation av de två skolor där undersökningen genomfördes. Vidare redovisas undersökningsresultaten i form av tabeller med lämpliga kommentarer till var sin skola.

4.1 Deltagande skolor

Skola A är en kommunal högstadieskola som ligger i utkanten av Göteborg. Det är en stor skola med ungefär 700 elever. I skolan finns det 256 elever som är berättigade till modersmålsundervisning, det vill säga en eller båda föräldrarna har ett annat modersmål än svenska. Eleverna läser svenska som andraspråk i små grupper av 5-10 personer och det finns elever från olika klasser i varje grupp. Eleverna är indelade i grupper enligt olika nivåer av svenska och läser SVA parallellt med SVE på schemat (lärare i svenska som andraspråks muntliga information).

Skolan har undervisning i fjorton modersmål en gång i veckan. Varje lektion är åttiofem minuter och hålls av lärare från Språkcentrum i Göteborg. Modersmålslärarna har ingen kontakt med lärarna i skolan utan bedriver sin verksamhet separat inom Språkcentrum. De deltar inte i lärarmöten eller konferenser organiserade i skolan. Systemet som gäller under lektionerna kallas för "drop-in", det vill säga eleverna kommer till lektionerna så fort de är färdiga med sina "vanliga" lektioner och lämnar grupprummet när de är trötta eller när de har bråttom hem för att hinna med sina läxor i de "grundläggande" ämnen i skolan (modersmålslärares muntliga information).

Skola B är en nybyggd friskola med klasser från förskola till klass 9 som ligger i Göteborg. Det finns runt 400 elever i skolan och cirka 2/3 av eleverna är flerspråkiga och läser svenska som andraspråk. SVA ligger schemaparallellt med svenskan. Det finns modersmålslärare som är anställda studiehandledare samt bedriver modersmålsundervisning i skolan. Detta anser rektorn vara viktigt då endast 50% av de berättigade eleverna utnyttjar modersmålsundervisningen.

Skolan har en religiös profil men även elever och lärare med andra trosuppfattningar finns på skolan. Skolan vill arbeta med att eleverna ska vara toleranta mot andra religioner. Huvudsaken är att tron skapar möten i stället för konflikter, med andra ord skolan låter tron berika eleverna och lärarna som individer. Skolan följer svenska kursplaner men har också sin egen pedagogik som till exempel ger eleverna ett fritt val att lägga upp vissa lektioner efter egna önskemål och behov med fokus på arbete under tystnad (rektors muntliga information).

4.2 Kodväxlande elever på skola A

30 flerspråkiga elever deltog i undersökningen på skola A, 11 flickor och 19 pojkar. Sju elever är 13 år gamla, 14 elever är 14 år gamla och nio elever är i 15-årsåldern samt läser i årskurs 7-9 på skolan. Nedan kommer en mer detaljerad presentation av eleverna:

Tabell 4.2:1 Elevernas ursprungsländer och modersmål.

ursprungsländer	modersmål	antal elever
Bosnien	bosniska	5
Chile	spanska	1
Chile (mor), Serbien (far)	spanska, serbiska	1
Eritrea	tigrinya	2
Filippinerna	tagalog	1
Grekland	grekiska	1
Irak	kurdiska	1
Irak	turkmeniska	1
Iran	persiska	2
Iran (mor), Finland (far)	persiska, finska	1
Kina	kinesiska	1

Kosovo	albanska	2
Makedonien	makedonska	2
Polen	polska	1
Serbien	serbiska	3
Somalia	somaliska	1
Turkiet	turkiska	2
Venezuela	spanska	1
Vietnam	vietnamesiska	1

Beträffande modersmålsundervisning i skolan är det endast nio av de 30 eleverna som inte deltar i undervisningen. Av de 30 eleverna är 22 födda i Sverige. En flicka från Bosnien kom till Sverige när hon var ett år gammal, en flicka från Iran kom till Sverige när hon var tre år gammal och en flicka från Venezuela flyttade hit med sina föräldrar i sjuårsåldern. När det gäller pojkar kom en pojke från Bosnien till Sverige när han var fyra år gammal, en pojke från Filippinerna kom till Sverige när han var fem år gammal, en pojke från Irak flyttade hit när han var fyra år gammal, en pojke från Kina kom till Sverige i tioårsåldern och en pojke från Kosovo flyttade hit med sina föräldrar när han var tre år gammal.

4.2.1 Flerspråkighet bland eleverna

Eleverna på skola A talar många olika språk. I de flesta fall är det fler språk än bara elevernas modersmål och det svenska språket. I följande tabell illustreras elevernas flerspråkighet:

Tabell 4.2:2 Elevernas språk.

språk	antal elever som talar språket	hur gamla de var när de började (år)	hur bra de är på språket (gradera 1-5)
albanska	2	sedan de föddes	3-4
arabiska	1	4	3
bosniska	5	sedan de föddes-4	4-5
engelska	17	2-13	2-5
franska	2	5-12	3-4
grekiska	1	sedan han föddes	5
kinesiska	1	sedan han föddes	5
kurdiska	1	1	5
makedonska	2	3	4-5
persiska	3	sedan förskolan-7	3-5
polska	1	1	5

serbiska	4	sedan de föddes-2	3-5
somaliska	1	sedan han föddes	4
spanska	8	sedan de föddes-13	2-5
svenska	28	sedan de föddes-10	3-5
tagalog	1	1	4
tigrinya	2	sedan de föddes	4-5
turkiska	3	sedan de föddes-11	3-5
turkmeniska	1	3	5
tyska	4	11-12	1-3
vietnamesiska	1	sedan han föddes	4

Det är viktigt att betona att en pojke från Irak med turkmeniska som modersmål talar arabiska i skala 3/5 och började tala språket när han var fyra år gammal. Samma pojke talar turkiska i skala 3/5 och började med språket när han var 11 år gammal. En möjlig förklaring till detta fenomen kan vara att pojken har kompisar med turkiska som modersmål som lärde honom språket i skolan och på fritiden eftersom pojken modersmål turkmeniska inte är så nära besläktat med turkiska (WIKIPEDIA, turkmeniska 2010). Angående engelska språket finns det två elever i gruppen som började tala engelska när de var små barn: en flicka från Serbien började tala språket när hon var tre år gammal och graderar språket i skala 5/5 och en pojke från Turkiet började tala engelska i tvåårsåldern och redogör att han talar språket i skala 5/5 också. När det gäller franska är det viktigt att nämna en pojke från Makedonien som började använda språket i tal när han var fem år gammal och graderar sin färdighet av att tala språket i skala 4/5.

Det finns också en pojke i gruppen som har en mor från Iran och en far från Finland, och redogör att han talar persiska i skala 3/5 och började med språket när han var fyra år gammal. Emellertid kan pojken inte tala finska vilket är hans fars förstaspråk. Samma situation kan observeras hos pojken med en mor från Chile och en far från Serbien. Han talar spanska i skala 5/5 och började tala språket när han var ett år gammal. Tyvärr talar pojken inte serbiska. En annan intressant aspekt är att två elever inte nämner sin färdighet i svenska språket trots att de bor i Sverige. Dessa elever är en flicka från Venezuela som kom till Sverige i sjuårsåldern och en pojke från Somalia som är född i Sverige.

4.2.2 Fenomenet kodväxling

27 av de 30 eleverna kodväxlar regelbundet. Nedan presenteras orsaker till förekomst av fenomenet kodväxling i elevernas liv:

Tabell 4.2:3 Antal kodväxlande elever av olika orsaker.

Jag kodväxlar därför att...	antal kodväxlande elever
<i>jag inte kan säga allting på svenska</i>	1
<i>jag inte vill att andra ska höra det jag vill säga</i>	12
<i>jag är stolt över språket jag vill använda</i>	7
<i>jag vill skryta om språket som andra inte kan</i>	4
<i>jag gör det bara, tänker inte alls på det</i>	21

Den elev som har problem med det svenska språket och kodväxlar mellan spanska och svenska därför att hon inte kan säga allting på svenska är en flicka från Venezuela som kom till Sverige när hon var sju år gammal. De kodväxlande elever som syftar på att skryta om språket som andra inte kan är en flicka från Eritrea med tigrinya som modersmål, en flicka från Irak med kurdiska som modersmål samt en pojke från Eritrea och en pojke från Somalia.

Språken mellan vilka eleverna kodväxlar är i stort sett svenska, elevernas modersmål och ibland engelska. En pojke från Irak med turkmeniska som modersmål betonar att han kodväxlar aktivt mellan arabiska, turkiska och svenska. En pojke från Makedonien tillägger att han växlar mellan makedonska, svenska och franska.

En annan viktig fråga att besvara är hur ofta eleverna kodväxlar samt i samtal med vem eleverna kodväxlar. Följande tabell omfattar den ovannämnda frågan:

Tabell 4.2:4 Kodväxlingens frekvens och plats.

Jag kodväxlar... elever	antal kodväxlande
<i>i varje samtal</i>	1
<i>i nästan varje samtal</i>	9
<i>i minst ett samtal varje dag</i>	14
<i>i minst ett samtal varje vecka</i>	3
<i>med min familj</i>	24
<i>med mina kompisar</i>	12
<i>med mina lärare</i>	1
<i>med min familj, mina kompisar och mina lärare</i>	3

I detta sammanhang är det väsentligt att understryka att en pojke från Irak med turkmeniska som modersmål kodväxlar i varje samtal. Dessutom finns det bara en elev som kodväxlar med sina lärare. Det är

en pojke från Eritrea med tigrinya som modersmål. Vidare är det möjligt att konstatera utifrån tabellen att kodväxling bland elever på skola A är ett fenomen som förekommer mest hemma eftersom 24 av de 27 kodväxlande eleverna växlar mellan språken med sina familjer. Detta bekräftar alla kodväxlande elever som redogör att även deras föräldrar växlar mellan språken hemma. Det är 20 elever som påpekar att deras föräldrar alltid eller nästan alltid kodväxlar hemma. Resten av de kodväxlande eleverna framhåller att deras föräldrar nästan aldrig kodväxlar.

4.2.3 Kodväxlande elevers skolprestationer

När det gäller kodväxlande elevers skolprestationer på skola A är det viktigt att framhäva att de flesta eleverna klarar sig bra i skolan, det vill säga eleverna redogör för 49 godkänt, 34 väl godkänt och 6 mycket väl godkänt i grundläggande ämnen som svenska som andraspråk, engelska, samhällskunskap, naturkunskap och matematik. Det finns bara en pojke från Turkiet med turkiska som modersmål som rapporterar att han har fått icke godkänt i engelska, samhällskunskap och naturkunskap. Två elever redogör inte för sina betyg och sex elever i årskurs 7 betonar att de inte vet om de kommer att klara målen i sina ämnen eller inte. En pojke i årskurs 7 med en mor från Iran och en far från Finland med persiska och finska som modersmål riskerar att ej nå målen i naturkunskap. Nedan presenteras elevernas skolprestationer:

Tabell 4.2:5 Elevernas skolprestationer.

	svenska som andraspråk	engelska	samhälls- kunskap	natur- kunskap	matematik
antal elever					
IG	-	1	1	1	-
G	11	7	9	10	12
VG	6	10	6	7	5
MVG	2	-	2	-	2
Klarar målen	3	3	3	2	3

Fem elever från Bosnien, tre flickor och två pojkar, får VG i nästan alla av de ovannämnda ämnena. Elever med bästa betyg är en pojke från Turkiet med turkiska som modersmål med tre MVG i svenska som andraspråk, samhällskunskap och matematik samt en flicka från Eritrea

med tigrinya som modersmål med två MVG, i svenska som andraspråk och matematik.

27 av de 30 eleverna trivs i skolan. En pojke från Polen skriver:

Allt rullar på med mina språk och i skolan. Inget är dåligt.

En flicka från Bosnien tillägger:

Lärarna lyssnar på vad man har att säga och man får den hjälp man behöver.

En flicka från Eritrea med de ovannämnda väldigt bra betygen tvekar och redogör:

Men precis, när jag bytte skola och skulle börja i en ny klass så kände jag min obekvämlighet för att alla var svenskar och blonda! Och i början i terminen var dem jätte elaka men nu trivs jag jag har visat dem att jag inte är rädd för dem.

En pojke från Kosovo och en pojke från Makedonien som inte trivs i skolan påpekar att det är stressigt med läxorna och proven.

4.2.4 Kodväxlande elevers identitet

Det är intressant att upptäcka hur kodväxlande elever ser på sig själva som individer med utgångspunkt i sin nationalitet. I följande tabell illustreras elevernas självbild:

Tabell 4.2:6 Elevernas identitet.

Jag känner mig...	antal elever
<i>som svensk</i>	4
<i>mer som svensk än som representant för mitt eget hemland</i>	2
<i>mer som representant för mitt eget hemland än som svensk</i>	14
<i>som representant för mitt eget hemland</i>	10

Tabellen visar att 24 av de 30 flerspråkiga eleverna känner en större koppling till sina hemländer än till Sverige fast 22 av de 30 eleverna är födda i Sverige. De elever som känner att de hör hemma i Sverige är två flickor från Bosnien, en flicka från Eritrea och en flicka från Kosovo.

Angående det svenska språket och dess uttal utan brytning betonar nio av de 30 eleverna att det är mycket viktigt att kunna tala svenska utan brytning, 12 påpekar att det är ganska viktigt, sju elever understryker att

det inte är speciellt viktigt och endast två elever påstår att det inte är viktigt alls. Detta visar att 21 av de 30 eleverna som deltog i undersökningen förstår vikten av ”bra” svenska fast majoriteten av eleverna känner sig som representanter för sina hemländer.

4.2.5 Kodväxlande elevers framtidsplaner

Beträffande elevernas framtidsplaner finns det bara tio elever i gruppen som kan tänka sig att stanna i Sverige i framtiden. Sju elever skulle vilja flytta till USA när de blir vuxna. Resten av eleverna nämner Colombia, England, Frankrike, Grekland, Spanien eller Turkiet samt hemländer som Irak eller Kosovo. Dessutom satsar eleverna på många olika yrken i sitt framtida liv. Fyra elever skulle vilja bli fotbollsspelare när de blir vuxna, tre elever ser på sig själva som framtida läkare, tre drömmer om att bli poliser och två elever skulle vilja arbeta inom modeindustrin i sitt framtida liv. Andra yrken som eleverna nämner är: brandman, designer, ekonom, elektriker, ingenjör, kirurg, kock, mekaniker, musiker, pilot, soldat, stylist eller tandläkare.

Språken som eleverna tror kommer att vara viktigast för dem i framtiden är engelska och elevernas modersmål. Endast 16 elever av de 30 eleverna nämner det svenska språket. En pojke från Makedonien kommenterar:

Svenska till exempel om det behövs ett jobb då måste man tala bra svenska.

4.3 Kodväxlande elever på skola B

83 flerspråkiga elever deltog i undersökningen på skola B, 39 flickor och 44 pojkar. 23 elever är 13 år gamla, 32 elever är 14 år gamla, 24 elever är 15 år gamla och fyra elever är i 16-årsåldern samt läser i årskurs 7-9 på skolan. I följande tabell presenteras eleverna:

Tabell 4.3:1 Elevernas ursprungsländer och modersmål.

ursprungsländer	modersmål	antal elever
Armenien	armeniska	3
Bolivia	spanska	1
Bulgarien (mor), Italien (far)	bulgariska, italienska	1
Chile	spanska	3
Colombia (mor), Libanon (far)	spanska, arabiska	2

Eritrea	tigrinya	9
Filippinerna	tagalog	1
Filippinerna (mor), Libanon (far)	tagalog, arabiska	1
Filippinerna (mor), Portugal (far)	tagalog, portugisiska	1
Filippinerna (mor), Sverige (far)	tagalog, svenska	1
Finland (mor), Belgien (far)	finska, franska	1
Guatemala	spanska	1
Guinea	franska	1
Irak	arabiska	5
Irak	assyrisk	6
Italien (mor), Filippinerna (far)	italienska, tagalog	1
Kap Verde	portugisiska	1
Libanon	arabiska	11
Libanon (mor), Syrien (far)	arabiska	1
Mexiko	spanska	1
Norge (mor), Finland (far)	norska, finska	1
Pakistan (mor), Indien (far)	urdu, engelska	1
Peru (mor), Chile (far)	spanska	1
Polen	polska	4
Polen (mor), Iran (far)	polska, persiska	1
Polen (mor), Libanon (far)	polska, arabiska	1
Polen (mor), Sverige (far)	polska, svenska	1
Rumänien	rumänska	1
Somalia (mor), Turkiet (far)	somaliska, assyriska	1
Sverige (mor), Italien (far)	svenska, italienska	1
Sverige (mor), Kap Verde (far)	svenska, portugisiska	1
Sverige (mor), Mexiko (far)	svenska, spanska	1
Syrien	arabiska	7
Syrien	assyrisk	1
Syrien (mor), Armenien (far)	arabiska, armeniska	1
Togo	franska	1
Turkiet	assyrisk	1
Tyskland (mor), Sverige (far)	tyska, svenska	1
Ungern	ungerska	2
Ungern (mor), Bolivia (far)	ungerska, spanska	1
Vietnam	vietnamesiska	1

När det gäller modersmålsundervisning i skolan är det 55 av de 83 eleverna som deltar i undervisningen. 73 elever är födda i Sverige. En flicka från Armenien kom till Sverige när hon var ett år gammal, en flicka från Bolivia kom också till Sverige när hon var ett år gammal, en flicka från Irak flyttade hit med sina föräldrar i femårsåldern och en flicka från Polen kom till Sverige när hon var ett år gammal. Dessutom kom två pojkar från Irak till Sverige när de var fem respektive åtta år gamla, en pojke från Polen kom till Sverige när han var tio år gammal,

en pojke från Rumänien flyttade hit med sina föräldrar i 11-årsåldern, en pojke från Syrien kom hit när han var ett år gammal och en pojke från Ungern kom till Sverige i nioårsåldern.

4.3.1 Flerspråkighet bland eleverna

Eleverna på skola B talar många olika språk från olika länder i hela världen. Nedan presenteras elevernas flerspråkighet:

Tabell 4.3:2 Elevernas språk.

språk	antal elever som talar språket	hur gamla de var när de började (år)	hur bra de är på språket (gradera 1-5)
arabiska	30	sedan de föddes-8	1-5
armeniska	6	sedan de föddes-5	3-5
assyriska	9	sedan de föddes-6	2-5
bulgariska	1	4	2
creole	1	2	5
engelska	73	sedan de föddes-10	2-5
finska	1	sedan han föddes	1
franska	29	sedan de föddes-12	2-5
grekiska	1	3	2
italienska	3	sedan de föddes-8	4-5
japanska	1	9	2
kurdiska	1	4	2

norska	2	2-5	2-3
persiska	1	3	4
polska	7	sedan de föddes-3	2-5
portugisiska	4	2-13	1-3
punjabi	1	9	3
rumänska	1	2	5
ryska	1	14	2
somaliska	1	sedan hon föddes	4
spanska	28	sedan de föddes-12	1-5
svenska	80	sedan de föddes-10	3-5
tagalog	3	sedan de föddes-4	1-5
tigrinya	9	sedan de föddes-4	3-5
turkiska	2	11-13	2-3
tyska	7	sedan de föddes-12	2-4
ungerska	3	sedan de föddes-3	1-5
urdu	1	sedan han föddes	3
vietnamesiska	1	2	4

Det fascinerande är att det finns elever i gruppen som också har den språkliga färdigheten i andra språk än sina modersmål och dessa språk behöver inte vara de språk som eleverna läser i skolan. Exempelvis finns det två elever i gruppen som kan tala turkiska. Dessa elever är en pojke från Libanon med arabiska som modersmål som började tala turkiska när han var 13 år gammal och graderar sin kapacitet att tala språket i skala 2/5 samt en pojke från Irak med assyriska som modersmål som har använt språket i tal sedan han var 11 år gammal och talar språket i skala 3/5. Speciellt beträffande det första fallet möjligen har eleven lärt sig turkiska från sina kompisar i skolan. Dessutom är det väsentligt att nämna en flicka från Kap Verde med portugisiska som modersmål som började tala creole i tvåårsåldern och graderar sin färdighet i språket i skala 5/5. Emellertid är det nödvändigt att komma ihåg att creole kan vara ett språk mycket påverkat av portugisiska (WIKIPEDIA, Portuguese-based creole languages 2010). Vidare är det viktigt att ägna uppmärksamhet åt en pojke med en mor från Pakistan och en far från Indien med urdu och engelska som modersmål som började tala punjabi i nioårsåldern och kan tala språket i skala 3/5. I detta sammanhang är det intressant att tillägga att många av de moderna orden i punjabi är låneord från urdu och engelska (WIKIPEDIA, punjabi 2010). Förutom detta finns det en flicka från Irak med assyriska som modersmål som började tala grekiska när hon var tre år gammal och graderar sin förmåga att tala språket i skala 2/5. Till sist finns det en pojke från Polen med polska som modersmål som började tala ryska i 14-årsåldern och

talar språket i skala 2/5. Dessa exempel tyder på att elever på skola B är väldigt aktiva språkinlärare.

Alla elever vars föräldrar kommer från två olika länder och har två olika modersmål rapporterar att de talar sina två modersmål. Å andra sidan finns det tio elever i gruppen som inte nämner sin färdighet i det engelska språket samt tre elever som inte redogör för sin förmåga att tala svenska. Dessa elever är en flicka från Bolivia med spanska som modersmål, en pojke från Libanon med arabiska som modersmål samt en pojke med en mor från Syrien och en far från Armenien med arabiska och armeniska som modersmål.

4.3.2 Fenomenet kodväxling

74 av de 83 eleverna kodväxlar mellan språken. I följande tabell illustreras orsaker till förekomst av kodväxling bland eleverna:

Tabell 4.3:3 Antal kodväxlande elever av olika orsaker.

Jag kodväxlar därför att...	antal kodväxlande elever
<i>jag inte kan säga allting på svenska</i>	11
<i>jag inte vill att andra ska höra det jag vill säga</i>	41
<i>jag är stolt över språket jag vill använda</i>	17
<i>jag vill skryta om språket som andra inte kan</i>	8
<i>jag gör det bara, tänker inte alls på det</i>	55

Tabellen tyder på att endast åtta av de 74 kodväxlande eleverna syftar på att skryta om språken som andra inte kan tala. Dessa elever är en flicka med en mor från Bulgarien och en far från Italien med bulgariska och italienska som modersmål, en flicka från Eritrea med tigrinya som modersmål samt en flicka från Filippinerna med tagalog som modersmål. Dessutom är det en pojke från Irak med assyriska som modersmål, två pojkar från Libanon med arabiska som modersmål, en pojke med en mor från Pakistan och en far från Indien med urdu och engelska som modersmål och till sist en pojke från Vietnam med vietnamesiska som modersmål.

Eleverna kodväxlar mellan svenska och sina modersmål samt engelska. För övrigt finns det många elever i gruppen som kodväxlar mellan fler språk än de ovannämnda språken. Exempelvis kodväxlar en pojke med en mor från Colombia och en far från Libanon med spanska och arabiska som modersmål mellan svenska, spanska, engelska, franska och arabiska. Dessutom kodväxlar en pojke från Libanon med arabiska

som modersmål mellan svenska, franska, engelska, arabiska, armeniska och turkiska. Flickor framstår också som begåvade kodväxlare. En flicka från KapVerde med portugisiska som modersmål svarar att hon kodväxlar mellan svenska, spanska, engelska, portugisiska och creole samt en flicka från Irak med assyriska som modersmål betonar att hon växlar mellan svenska, franska, engelska, arabiska, assyriska och ibland grekiska.

Elever på skola B kodväxlar mellan språken ganska ofta. Nedan presenteras kodväxlingens frekvens och plats:

Tabell 4.3:4 Kodväxlingens frekvens och plats.

Jag kodväxlar...	antal kodväxlande
elever	
<i>i varje samtal</i>	5
<i>i nästan varje samtal</i>	16
<i>i minst ett samtal varje dag</i>	38
<i>i minst ett samtal varje vecka</i>	15
<i>med min familj</i>	58
<i>med mina kompisar</i>	39
<i>med mina lärare</i>	5
<i>med min familj, mina kompisar och mina lärare</i>	15

I tabellen är det möjligt att observera att det bara är fem elever av de 74 kodväxlande eleverna som växlar mellan språken i varje samtal. Dessa elever är: en flicka från Bolivia med spanska som modersmål, en pojke från Irak med arabiska som modersmål, en pojke från Irak med assyriska som modersmål, en pojke från Libanon med arabiska som modersmål samt en pojke från Polen med polska som modersmål. Vidare är det endast fem elever som kodväxlar mellan språken med sina lärare. Dessa elever är: en flicka från Syrien med arabiska som modersmål, två pojkar från Irak med assyriska som modersmål, en pojke från Polen med polska som modersmål samt en flicka med en mor från Polen och en far från Iran med polska och persiska som modersmål. Möjligtvis kodväxlar dessa elever med sina lärare under modersmålsundervisning i skolan.

Slutligen är det viktigt att sammanfatta att 58 av de 74 eleverna kodväxlar med sina familjer, vilket innebär att kodväxling blir ett fenomen som mest utspelar sig hemma. Detta bekräftar även 54 elever som uppger att deras föräldrar kodväxlar mycket hemma. 24 elever påstår att deras föräldrar alltid kodväxlar medan 30 elever betonar att deras föräldrar nästan alltid kodväxlar.

4.3.3 Kodväxlande elevers skolprestationer

Elever på skola B klarar sig ganska bra i skolan. Eleverna rapporterar 114 godkänt, 111 väl godkänt och 36 mycket väl godkänt i ämnen som svenska som andraspråk, engelska, samhällskunskap, naturkunskap och matematik. Det finns bara tre elever som inte får godkänt. Dessa elever är en flicka från Irak och en flicka från Libanon med arabiska som modersmål som har problem med engelska och naturkunskap. Samma flicka från Irak får inte godkänt i samhällskunskap. Vidare är det en pojke från Syrien med arabiska som modersmål som inte får godkänt i naturkunskap. Dessutom i årskurs 7 klarar de flesta eleverna målen i de ovannämnda ämnena. En flicka från Bolivia med spanska som modersmål klarar dock inte målen i engelska samt en flicka från Kap Verde med portugisiska som modersmål klarar inte målen i naturkunskap. Dessutom finns det en pojke från Armenien med armeniska som modersmål som inte heller klarar målen i naturkunskap. I följande tabell illustreras elevernas skolprestationer:

Tabell 4.3:5 Elevernas skolprestationer.

	svenska som andraspråk	engelska	samhälls- kunskap	natur- kunskap	matematik
antal elever					
IG	-	2	1	3	-
G	26	20	17	24	27
VG	21	18	32	20	20
MVG	-	15	5	8	8
Ej klarar målen	-	1	-	2	-
Klarar målen	14	14	16	13	16
Klarar målen bra	8	7	6	7	6

Det finns också sju elever med invandrarbakgrund i gruppen som läser svenska i stället för svenska som andraspråk. Dessa elever är: en flicka från Chile, en flicka med en mor från Filippinerna och en far från Sverige, en flicka med en mor från Sverige och en far från Mexiko, en

flicka med en mor från Tyskland och en far från Sverige, en pojke med en mor från Finland och en far från Belgien, en pojke med en mor från Italien och en far från Filippinerna samt en pojke med en mor från Pakistan och en far från Indien. Samtliga elever får VG i svenska. De elever i gruppen som presterar bäst i skolan är exempelvis en flicka med en mor från Sverige och en far från Mexiko samt en pojke med en mor från Italien och en far från Filippinerna som får VG i svenska och MVG i resten av de ovannämnda ämnen.

Samtliga elever trivs i skolan. 42 av de 83 eleverna rapporterar att de trivs med trevliga kompisar och lärare i skolan. En pojke från Irak skriver:

Jag trivs perfekt, bra lärare, omtänksamma och roliga vänner.

En annan pojke från Libanon med arabiska som modersmål redogör:

Ja, för jag är hela tiden med mina vänner och för att de pratar samma språk och vi skiftar mellan svenska och arabiska.

En flicka från Chile tillägger:

Ja, jag trivs i skolan. Jag har många vänner och blir behandlad bra.

Emellertid problematiserar en flicka med en mor från Tyskland och en far från Sverige:

Ja, jag har en jätte bra bästis i klassen men jag tycker att skolan är väldigt lätt och jag får ingen utmaning och då känns det dåligt att gå i skolan. Typ jag slösar bort tid.

4.3.4 Kodväxlande elevers identitet

38 av de 83 eleverna känner sig mer som representanter för sina hemländer än för Sverige fast 73 elever är födda i Sverige. Nedan presenteras elevernas syn på sig själva:

Tabell 4.3:6 Elevernas identitet.

Jag känner mig...	antal elever
<i>som svensk</i>	9
<i>mer som svensk än som representant för mitt eget hemland</i>	23

<i>mer som representant för mitt eget hemland än som svensk</i>	38
<i>som representant för mitt eget hemland</i>	13

De elever som känner sig som fullständiga representanter för Sverige är: två flickor från Eritrea, en flicka med en mor från Sverige och en far från Kap Verde, en flicka med en mor från Sverige och en far från Mexiko, en flicka med en mor från Tyskland och en far från Sverige, en pojke med en mor från Finland och en far från Belgien, en pojke från Irak, en pojke med en mor från Sverige och en far från Italien samt en pojke från Ungern.

När det gäller det svenska språket och dess utal utan brytning hävdar 26 av de 83 eleverna att det är mycket viktigt att kunna tala svenska utan brytning, 33 elever påstår att det är ganska viktigt att skaffa sig en sådan språklig färdighet, 23 elever redogör att det inte är speciellt viktigt att kunna tala svenska utan brytning och bara en pojke från Irak med assyriska som modersmål betonar att det inte är viktigt alls att kunna tala svenska perfekt. Han skriver:

Så länge man pratar så går det bra.

4.3.5 Kodväxlande elevers framtidsplaner

Angående elevernas framtidsplaner finns det bara 24 elever i gruppen som skulle vilja bo i Sverige i framtiden. 29 elever drömmer om att flytta till USA när de blir vuxna. 13 elever skulle vilja bosätta sig i England någon dag. Resten av eleverna nämner Australien, Frankrike, Grekland, Japan, Spanien eller Turkiet samt hemländer som Chile, Irak, Italien, Kap Verde, Libanon, Mexiko eller Tyskland. Eleverna rapporterar även en stor variation av framtida yrken. 13 elever skulle vilja bli läkare i framtiden, tio elever drömmer om att bli arkitekter och nio advokater. Andra yrken som eleverna nämner är: artist, brandman, dansare, designer, elektriker, fotbollsspelare, fotograf, frisör, författare, ingenjör, konstnär, musiker, mäklare, pilot, polis, politiker, redaktör, skådespelare, socionom och tolk.

Språken som eleverna tror kommer att vara viktigast för dem i framtiden är engelska och elevernas modersmål. Endast 34 elever av de 83 eleverna anser svenska vara det viktiga språket i framtiden.

5. Analys

5.1 Fenomenet kodväxling bland eleverna

Den kodväxling som förekommer bland eleverna på skola A och B innebär att eleverna kodväxlar mellan två eller även fler språk (Park 2004:297) i ett och samma samtal med andra individer. Dessa språk är: svenska, elevernas modersmål, engelska och andra språk som eleverna lär sig i skolan som separata ämnen eller som de möjligen har lärt sig från sina kompisar i skolan. I detta sammanhang är det viktigt att nämna en elev på skola A från Irak med turkmeniska som modersmål som betonar att han kodväxlar aktivt mellan arabiska, turkiska och svenska. Pojken rapporterar att han talar turkiska i skala 3/5 och började med språket när han var 11 år gammal. Det går att spekulera att han har kompisar med turkiska som modersmål som lärde honom språket i skolan och på fritiden eftersom pojken modersmål turkmeniska inte är så nära besläktat med turkiska (WIKIPEDIA, turkmeniska 2010). Dessutom finns det två kodväxlande elever på skola B som talar turkiska fast de inte har språket som modersmål. Det faktum att dessa två elever började lära sig turkiska så sent, när de var 13 respektive 11 år gamla, tyder på att de måste ha lärt sig språket av sina kompisar på skolan. Pojken från Libanon kodväxlar mellan svenska, franska, engelska, arabiska, armeniska och turkiska, och pojken från Irak växlar mellan svenska, franska, engelska, arabiska, assyriska och turkiska. Pojkarnas kodväxling bekräftar Gardner-Chloros syn på kodväxling som ett dynamiskt fenomen med föränderlig natur (1991:59). I denna mening förändras kodväxling om individens språkliga färdigheter berikas och utvecklas, exempelvis om nya språk bemästras.

76 av de 101 kodväxlande eleverna uppger att de kodväxlar på ett omedvetet sätt (se tabell 4.2:3 & 4.3:3). Detta stämmer med Wardhaugh's syn på kodväxling som ett "subconscious" fenomen (2006:104). Vidare stämmer den omedvetna kodväxlingen med den definition av begreppet som understryker att kodväxling är ett psykologiskt fenomen. En sådan syn på kodväxling förutsätter att orsaker till förekomst av företeelsen är "extra-linguistic" (Vogt 1954 i Auer 1998:32).

53 av de 101 unga individerna betonar också att de växlar mellan språken därför att de inte vill att andra ska höra det de vill säga, vilket bekräftar aktiv användning av den direktiva funktionen av kodväxling när talarnas mål är att inkludera eller utesluta andra från samtalet (Appel

& Muysken 1987:119). Denna funktion av kodväxling är nära förknippad med Blommaerts och Myers-Scottons definition av kodväxling som går ut på att kodväxling "can construct identities by exclusion" (i Eastman 1992:6). Dessutom visar undersökningen att den expressiva funktionen av kodväxling av att uttrycka ens unika "blandade" identitet (Poplack 1980 i Appel & Muysken 1987:119) tillämpas bland eleverna på skolorna. 24 elever kodväxlar eftersom de är stolta över språken de vill använda i samtal med andra. Emellertid kodväxlar endast 12 elever för att skryta om språk som andra inte kan tala. Detta innebär att den metalingvistiska funktionen av kodväxling som används för att imponera på andra med sina lingvistiska kunskaper i andra språk inte förverkligas i stor grad på skolorna. En intressant aspekt är att de flesta eleverna på båda skolorna säger sig inte behöva kodväxla för att dölja sin bristfälliga kunskap i särskilda språk, vilket framgår av att de inte använder sig av den referentiella funktionen av kodväxling (Appel & Muysken 1987:118). Undersökningens resultat visar att endast 12 av de 101 kodväxlande eleverna på skolorna växlar mellan språken för att de inte kan säga allting på svenska.

När det gäller kodväxlingens frekvens (se tabell 4.2:4 & 4.3:4) redogör majoriteten av eleverna, det vill säga 52 av de 101 kodväxlande eleverna, att de kodväxlar i minst ett samtal varje dag. Beträffande kodväxlingens plats betonar 82 elever att de kodväxlar med sina familjer, vilket gör det möjligt att konstatera att kodväxling bland de undersökta eleverna mest förekommer hemma. 51 elever tillägger att de också kodväxlar med sina kompisar, vilket innebär att lite mer än hälften av eleverna kodväxlar på fritiden och i skolan.

5.2 Kodväxlande elevers skolframgång

Det faktum att eleverna på skolorna har så många språk med sig i bagaget (se tabell 4.2:2 & 4.3:2) redan tyder på deras skolframgång och stora potential i framtida studier. Kodväxlande elever på skola A och B klarar sig också ganska bra med sina studier trots att Skolverket visar att elever med invandrarbakgrund presterar sämre i grundläggande ämnen i skolan än elever med svensk bakgrund (se avsnitt 2.2.2 & tabell 2.2:2). På skola A registreras 6 MVG och 34 VG samt på skola B 36 MVG och 111 VG (se tabell 4.2:5 & 4.3:5). På skola A är det möjligt att observera ett visst mönster bland elever med bästa betyg. Fem elever från Bosnien, tre flickor och två pojkar, presterar bäst i gruppen på skolan och får VG i nästan alla av de ovannämnda ämnena i tabellerna. Elever med absolut

bästa betyg är en pojke från Turkiet med turkiska som modersmål med tre MVG i svenska som andraspråk, samhällskunskap och matematik samt en flicka från Eritrea med tigrinya som modersmål med två MVG i svenska som andraspråk och matematik. Detta stämmer inte riktigt med tabell 2.2:1 som visar att invandrarelever med kultur olik den svenska kulturen, såsom elever med tigrinya eller turkiska som modersmål, presterar mycket sämre än elever med svenska som modersmål (Fredriksson 2002 i Bjar & Liberg 2003:165).

När det gäller skola B är det svårt att upptäcka någon grupp av elever som klarar sig betydligt bättre än andra. De flesta eleverna klarar sig bra oavsett var de kommer ifrån. Emellertid är det viktigt att uppmärksamma en grupp av sju elever som läser svenska i stället för svenska som andraspråk. Samtliga elever får VG i ämnet. De elever i gruppen som presterar bäst är en flicka med en mor från Sverige och en far från Mexiko samt en pojke med en mor från Italien och en far från Filippinerna som får VG i svenska och MVG i engelska, samhällskunskap, naturkunskap och matematik. Flickans fall bekräftar Elisabeth Elmeroths forskning (1997) som visar att elever med en mor född i något av de nordiska länderna klarar sig bättre i skolan än elever med mödrar i andra delar av världen (i Bjar & Liberg 2003:158). Hennes studie stämmer dock inte med pojkens fall. Eleven klarar sig utmärkt i skolan fast hans föräldrar kommer från Italien och Filippinerna. Pojkens fall går stick i stäv med resultaten i tabell 2.2:1 enligt vilken elevgrupper representativa för kultur olik den svenska kulturen klarar sig sämre i skolan än de svenska eleverna (Fredriksson 2002 i Bjar & Liberg 2003:165).

Angående de kodväxlande elever som presterar sämst på skolorna är det möjligt att observera endast enstaka fall. På skola A är det en pojke från Turkiet med turkiska som modersmål samt en pojke i årskurs 7 med en mor från Iran och en far från Finland med persiska och finska som modersmål som upplever svårigheter med några ämnen (se avsnitt 4.2.3). På skola B finns det bara tre elever i gruppen som inte får godkänt. Dessa elever är en flicka från Irak och en flicka från Libanon med arabiska som modersmål samt en pojke från Syrien med arabiska som modersmål. Tre elever i årskurs 7: en flicka från Bolivia med spanska som modersmål, en flicka från Kap Verde med portugisiska som modersmål och en pojke från Armenien med armeniska som modersmål har problem med att klara målen i vissa ämnen (se avsnitt 4.3.3). Dessa elevers svaga skolprestationer stämmer ganska bra med tabell 2.2:1 (Fredriksson 2002 i Bjar & Liberg 2003:165). Möjligtvis är

det undervisning på elevernas andraspråk som ställer till problem (Thomas & Collier 1997 i Axelsson 2004:518) eller mer elevernas sociala bakgrund än deras nationalitet som bidrar till de ovanstående skolsvårigheterna (en OECD-studie 1995 i Bjar & Liberg 2003:162).

76 av de 113 flerspråkiga eleverna deltar i modersmålsundervisning på skolorna. Även om resten av undervisningen bedrivs på elevernas andraspråk får eleverna goda studieresultat. Detta har sin förklaring i det faktum att majoriteten av eleverna, det vill säga 95 elever, är födda i Sverige.

På skola A trivs 27 av de 30 undersökta eleverna i skolan medan på skola B trivs samtliga elever i skolan. Den intressanta jämförande aspekten mellan skolorna kan vara några elevers kommentarer. En flicka från Eritrea på skola A betonar att när hon började i en ny klass i skolan behandlade några svenska elever henne illa men nu presterar hon bra i skolan och är inte rädd för de ”elaka” eleverna. En flicka från Chile på skola B framhåller att hon har många vänner och blir behandlad bra i skolan. Dessutom rapporterar 42 av de 83 eleverna på skola B att de trivs med trevliga kompisar och lärare i skolan. Frågan är om det är den trevliga mångkulturella miljön på skola B som engagerar eleverna till skolframgångar. Detta tar upp Parszyk i sin diskussion om friskolor (1999:68) då hon förklarar det faktum att invandrarelever presterar sämre i svenskdominerade skolor. Enligt Parszyk främjar inte sådana skolor elevernas identitetsutveckling i trygghet eftersom de inte tar hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter. Däremot uppstår en annan fråga som ifrågasätter friskolors nivå av undervisning. En flicka med en mor från Tyskland och en far från Sverige med ganska bra betyg på skola B klagar över skolans låga undervisningsnivå. I detta sammanhang är det viktigt att fråga sig om mångkulturella friskolor erbjuder lika många utmaningar och ställer lika höga krav på eleverna som svenskdominerade skolor.

5.3 Kodväxlande elevers identitet

14 elever på skola A och 38 elever på skola B uppfattar sig själva mer som representanter för sina hemländer än för Sverige. Detta innebär att 52 av de 113 undersökta eleverna känner en större koppling till sina hemländer än till Sverige men Sverige eller hellre svenskhet finns som en del av deras etablerade identitet till en viss grad. Dessa elever är delaktiga i två kulturer (Skolverket, Kursplan för Svenska som andraspråk 2000) samt har utvecklat den dubbla kulturkompetensen som

främjar deras individuella utveckling. En sådan kompetens utvecklar kreativitet hos eleverna (Parszyk 1999:83), vilket visas tydligt i elevernas goda studieresultat på skolorna.

Emellertid är det möjligt att observera vissa skillnader mellan elevernas svar beträffande deras identitetskonstruktion på skolorna (se tabell 4.2:6 & 4.3:6). Ett större antal elever på skola B än på skola A ser på sig själva som representanter för Sverige. En möjlig förklaring till detta fenomen kan vara att elever på skola B är självsäkra unga individer vars tidigare erfarenheter och kunskaper lyfts fram i undervisningen. I deras fall är det flerspråkighet som utgör normen i skolan och då vågar eleverna ta större plats i det svenska samhället. Och tvärtom, det finns fler elever på skola A än på skola B som hävdar att de känner sig som fullständiga representanter för sina hemländer. Detta kan bero på det faktum att enspråkighet och en "bra" svenska blir normen i skolan (Tallberg Broman m fl 2002:165) och följaktligen utvecklar eleverna en viss strategi för att hantera den problematiska situationen, det vill säga de förnekar sin relation med Sverige (Lahdenperä 1991 i Johansson 2000:14). Dessa olika identitetsmodeller bland eleverna på skolorna bekräftar den invecklade naturen av flerspråkiga elevers identitet samt det dilemma av enspråkighet och flerspråkighet på olika skolor i Sverige.

5.4 Kodväxlande elevers framtidsplaner

Endast 34 av de 113 flerspråkiga eleverna kan tänka sig stanna i Sverige när de blir vuxna. 36 elever drömmer om USA som sitt framtida hemland. Resten av eleverna nämner en mängd olika länder samt hemländer som Chile, Irak, Italien, Kap Verde, Kosovo, Libanon, Mexiko eller Tyskland. Språken som eleverna anser vara viktigast för dem i framtiden är engelska och deras modersmål.

När det gäller elevernas framtida yrken är det möjligt att observera en viss skillnad mellan skolorna. Medan ett större antal elever på skola A drömmer om att bli fotbollsspelare satsar elever på skola B på att läsa till läkare i framtiden. Dessutom nämner elever på skola B många sofistikerade yrken som elever på skola A inte räknar upp. Dessa yrken är: advokat, arkitekt, artist, författare, konstnär, politiker eller till sist tolk där elevernas flerspråkiga kompetens kan komma till tals. En sådan skillnad kan förklaras i skolans mångkulturella karaktär där elevernas

tidigare erfarenheter och kunskaper lyfts till en helt annan nivå i undervisningen. Elevernas föräldrar stödjer säkerligen sina barn i deras ambitiösa framtidsplaner (Otterup 2005:194), vilket tillsammans med lärarnas engagemang och skolans unika pedagogik (rektors muntliga information) främjar elevernas individuella utveckling.

6. Slutdiskussion

Denna studie har undersökt 113 elevers flerspråkighet och kodväxling på två olika högstadieskolor. De resultat som framkommit anser jag väl har besvarat de uppställda forskningsfrågorna. Jag anser också att syftet har uppnåtts då studien kopplar flerspråkigheten och kodväxlingen till elevernas skolframgång samt deras identitet och självbild. Denna undersökning har också prövat *den hermeneutiska ansatsen* som varnar forskaren för att vara för subjektiv i analysen av materialet. Tolkningsramen har varit fruktbar särskilt för analysen av elevernas egna kommentarer då jag har försökt att tolka informanternas svar precis som de uppgetts.

Resultaten visar att majoriteten av eleverna på skolorna, det vill säga 101 av de 113 undersökta eleverna, kodväxlar regelbundet. När det gäller elevernas flerspråkighet är det möjligt att konstatera att de språk eleverna har med sig i bagaget och kodväxlar emellan redan visar på elevernas skolframgång och en positiv prognos inför deras framtida studier. Dessutom pekar elevernas goda studieresultat på att flerspråkighet och kodväxling berikar deras språkutveckling. Vidare framstår eleverna som unga individer med varierande identitetskonstruktioner och ambitiösa framtidsplaner.

Studiens huvudsakliga slutsatser tyder på att 76 av de 101 kodväxlande eleverna växlar mellan sina språk på ett omedvetet sätt. Detta styrker vad den tidigare forskningen säger om den omedvetna kodväxlingen (Wardhaugh 2006:104), vilket jag själv har upplevt som en aktivt kodväxlande individ. I denna mening kan kodväxling uppfattas mer som ett psykologiskt än språkligt fenomen (Vogt 1954 i Auer 1998:32). 53 av de 101 unga individerna betonar också att de växlar mellan språken därför att de inte vill att andra ska höra det de vill säga, 24 elever kodväxlar eftersom de är stolta över språken de vill använda i samtal med andra, 12 elever kodväxlar för att skryta om språk som andra inte kan tala och 12 elever växlar mellan språken för att de inte kan säga allting på svenska. Dessa undersökningsresultat stämmer ganska bra

med de funktioner av kodväxling som lyfts fram av Appel och Muysken (1987:118-120). Beträffande kodväxlingens frekvens och plats är det möjligt att observera att 52 elever kodväxlar i minst ett samtal varje dag samt 82 elever kodväxlar med sina familjer, vilket pekar på att kodväxling blir ett fenomen som mest förekommer hemma. 51 elever växlar mellan språken även med sina kompisar, vilket lyfter kodväxling till en helt annan konstellation där flerspråkiga elever lär sig språk från varandra i skolan och på fritiden för att senare tillämpa dem i sina kodväxlande diskurser.

Studien visar även att de flesta eleverna på skolorna klarar sig bra med sina studier. 42 MVG och 145 VG registreras i de grundläggande ämnen som svenska som andraspråk, engelska, samhällskunskap, naturkunskap och matematik på båda skolorna. Det är endast enstaka elever som inte får godkänt eller har svårigheter att klara målen i de ovanstående ämnena. Emellertid finns det vissa skillnader mellan skolorna som måste uppmärksammas. På skola A finns det en liten grupp av fem elever från Bosnien som presterar betydligt bättre än andra elever i gruppen. Elever med bästa betyg på skolan är en pojke från Turkiet med turkiska som modersmål och en flicka från Eritrea med tigrinya som modersmål. På skola B däremot är det inte möjligt att observera någon särskild elevgrupp som får bättre betyg än andra elevgrupper utan den intressanta iakttagelsen är att de flesta undersökta eleverna, oavsett var de kommer ifrån, klarar sig ganska bra i sina studier. Det är dock möjligt att uppmärksamma sju elever på skola B som läser svenska i stället för svenska som andraspråk. Samtliga elever får VG i svenska. De elever i gruppen som presterar bäst på skola B är en flicka med en mor från Sverige och en far från Mexiko samt en pojke med en mor från Italien och en far från Filippinerna. Dessa resultat både styrker och säger emot den tidigare forskningen som understryker att elever med en mor född i något av de nordiska länderna klarar sig bättre än andra (Elmeroth 1997 i Bjar & Liberg 2003:158). Dessutom stämmer tabell 2.2:1 inte alltid heller. Enligt tabellen bör vissa elevgrupper klara sig sämre än andra medan undersökningen pekar på att exempelvis får en pojke från Turkiet och en flicka från Eritrea de absolut bästa betygen på skola A samt en pojke med en mor från Italien och en far från Filippinerna presterar lika bra som en flicka med en mor från Sverige och en far från Mexiko på skola B. En möjlig förklaring till det faktum att de flesta eleverna på skola B presterar bra i sina ämnen kan vara att skola B har lyckats bli en pedagogisk institution som främjar elevernas identitetsutveckling i trygghet. Skolan tar hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter och

kunskaper (Parszyk 1999:68), vilket inte bara märks på elevernas goda studieresultat utan också på elevernas självsäkerhet och höga ambitioner beträffande deras framtidsplaner. Å andra sidan kan skolans nivå ifrågasättas därför att det finns elever i skolan som anser skolan vara ”väldigt lätt” och önskar att den kunde erbjuda fler utmaningar.

Studien pekar också på att 52 av de 113 undersökta eleverna uppfattar sig själva mer som representanter för sina hemländer än för Sverige. Ett annat intressant resultat kan vara att det finns ett större antal elever på skola B än på skola A som ser på sig själva som representanter för Sverige. Jag tror att detta beror på skolans positiva syn på flerspråkiga elever som individer med unika erfarenheter och kunskaper samt skolans stöd i elevernas individuella utveckling, vilket gör att eleverna vågar känna tillhörighet till det svenska samhället. Studien visar även att elever på skola B vågar drömma, vilket visas i ett antal sofistikerade framtida yrken som eleverna nämner.

Att stimulera flerspråkiga elevers potential samt förvandla dem till självsäkra inlärare med höga ambitioner anser jag vara alla skolors och alla lärares ansvar. Speciellt kommunala svenskdominerade skolor bör vara en förebild för friskolor i Sverige och använda sina resurser för att kunna bemöta flerspråkighet på bästa möjliga sätt samt dra nytta av elevernas språkliga och kulturella kompetens för att berika undervisningen för alla elevers skull, både svenska elever och elever med invandrarbakgrund. Det vackra med lärandet är ju att lära sig saker från varandra. Jag har observerat under alla mina VFU-dagar att många unga elever behöver utveckla sitt ungdomliga behov av *serendipity*, vilket innebär att spännande upptäckter måste göras och lärandet bör omvandlas till ett äventyr (Liedman 2001:223-224). Lärarna måste lära känna sina elever och förstå dem som enskilda individer innan de kan erbjuda eleverna effektiv undervisning. Jag hoppas att denna studie kan ge läsaren en djupare förståelse för de flerspråkiga elever som kodväxlar i skolan för att kunna åstadkomma detta. Ett annat intressant ämne att undersöka skulle vara att mer specifikt titta på kodväxling som produkt av ömsesidigt lärande bland eleverna i skolan.

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinlärning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 221-258.
- Andersson, Lars-Gunnar 2007. Dialekter och sociolekter. I Sundgren, E. (red.), *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber. S. 34-69.
- Appel, René & Muysken, Pieter 1987. *Language contact and bilingualism*. London: Arnold.
- Auer, Peter 1998. *Code-switching in Conversation*. London: Routledge.
- Axelsson, Monica 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 503-537.

- Börestam, Ulla & Huss, Leena 2001. *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eastman, Carol M. 1992. *Codeswitching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Elmeroth, Elisabeth 2008. *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Franzén, Elsie C. 2001. *Att bryta upp och byta land*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin 2003. Svenska som andraspråk och kulturmöten. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 153-169.
- Gardner-Chloros, Penelope 1991. *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: Clarendon Press.
- Haglund, Charlotte 2004. Flerspråkighet och identitet. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 359-384.
- Jarrick, Arne & Josephson, Olle 1996. *Från tanke till text. En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Charlotte 2000. *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning, Studier av utbildning och kultur, Uppsala universitet.
- Liedman, Sven-Eric 2001. *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Göteborg: Albert Bonniers Förlag.
- Lindberg, Inger 2008. *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- Nygren-Junkin, Lilian 2006. Modersmål har vi allihopa – här med, och där med. I *Språkvård*, 2006:3. S. 11-17.
- Otterup, Tore 2005. "Jag känner mej begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Park, Hyeon-Sook 2004. Kodväxling som fenomen – exemplet svenska-koreanska. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 297-325.
- Parszyk, Ing-Marie 1999. *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag (Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm).
- Skolverket, *Betyg i grundskolan läsår 2008/09; tabell 1, tabell 7B & 7C*

<http://www.skolverket.se/sb/d/1637>

Hämtat 2010-04-23

Skolverket, *Kursplan för Modersmål* Inrättad 2000-07 SKOLFS: 2000:135

<http://www.skolverket.se/sb/d/2414/a/16139/func/kursplan/id/3875/tit leId/ML1010%20-%20Modersm%E51>

Hämtat 2010-04-26

Skolverket, *Kursplan för Svenska som andraspråk* Inrättad 2000-07 SKOLFS: 2000:135

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3891/tit leId/SVA1010%20-%20Svenska%20som%20andraspr%E5k>

Hämtat 2010-04-21

Skolverket, *Skolverkets Lägesbedömning 2009. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning.*

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2280>

Hämtat 2010-04-26

Statens offentliga utredningar SOU 1996:143, Utbildningsdepartementet. *Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan.* Stockholm: Delbetänkande av Skolkommittén, Norstedts Tryckeri AB.

Stukát, Staffan 2005. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, Ingegerd; Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette 2002. *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning.* Skolverkets serie, Forskning i fokus, nr. 3. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

Trost, Jan 2007. *Enkätboken.* Lund: Studentlitteratur.

Wardhaugh, Ronald 2006. *An Introduction to Sociolinguistics.* Oxford: Blackwell Publishing.

WIKIPEDIA = *The Free Encyclopedia, Portuguese-based creole languages.*

http://en.wikipedia.org/wiki/Portuguese-based_creole_languages

Hämtat 2010-05-09

WIKIPEDIA = *Den fria encyklopedin, punjabi.*

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Punjabi>

Hämtat 2010-05-09

WIKIPEDIA = *Den fria encyklopedin, turkmeniska.*

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Turkmeniska>

Hämtat 2010-05-09

Ödman, Per-Johan 2006. *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

<http://213.115.230.97:82/upload/Tolkning%20f%C3%B6rst%C3%A5else%20vetande.pdf>

Hämtat 2010-05-12

Muntliga källor:

Intervju med lärare i svenska som andraspråk på skola A, 2010-04-14

Intervju med modersmålslärare på skola A, 2010-04-14

Intervju med rektor på skola B, 2010-03-30

Bilaga – Enkätformulär

Enkätformulär

Flicka/pojke

Ålder:

Årskurs:

.....

1. Är du född i Sverige? Ja/nej

Om nej, hur gammal var du när du kom till Sverige?

2. Varifrån kommer du?

3. Vilket är ditt modersmål?

4. Deltar du i modersmålsundervisning i skolan? Ja/nej

5. Vilka språk talar du, hur länge har du talat dem och hur bra är du på dem?

Använd en rad för varje språk och sätt upp språken i tidsordning.

Vilka språk talar du?	Hur gammal var du när du började?	Hur bra är du på språket? Gradera 1-5.
.....
.....
.....
.....
.....

6. Händer det att du använder fler än ett språk i ett och samma samtal med någon? Ja/nej
Om ja, varför gör du det? Välj ett eller flera svar:
 för att jag inte kan säga allting på svenska
 för att jag inte vill att andra ska höra det jag vill säga
 för att jag är stolt över språket jag vill använda
 för att jag vill skryta om språket som andra inte kan
 jag gör det bara, tänker inte alls på det
7. Hur ofta använder du fler än ett språk i ett och samma samtal med någon?
Välj ett svar:
 i varje samtal
 i nästan varje samtal
 i minst ett samtal varje dag
 i minst ett samtal varje vecka
8. Vilka språk använder du i ett och samma samtal med någon?
.....
9. I samtal med vem växlar du mellan dessa språk? Välj ett eller flera svar:
 min familj
 mina kompisar
 mina lärare
 min familj, mina kompisar och mina lärare
10. Använder dina föräldrar fler än ett språk i ett och samma samtal? Ja/nej
Om ja, hur ofta gör de det? Välj ett svar:
 alltid
 nästan alltid
 nästan aldrig
 aldrig
11. Vilket betyg har du i:
 svenska som andraspråk?
- engelska?
- samhällskunskap?
- naturkunskap?
- matematik?

12. Trivs du i skolan? Tala gärna om vad som är bra eller dåligt.

.....
.....
.....

13. Känner du dig mer som svensk eller som representant för ditt eget hemland?

Välj ett svar:

- som svensk
- mer svensk än representant för mitt eget hemland
- mer representant för mitt eget hemland än svensk
- som representant för mitt eget hemland _

14. I vilket land vill du bo när du blir vuxen?

15. Vad vill du ha för arbete när du blir vuxen?

16. Vilket/vilka språk tror du kommer att vara viktigast för dig i framtiden?

.....

17. Tycker du att det är viktigt att tala svenska utan brytning? Välj ett svar:

- mycket viktigt
- ganska viktigt
- inte speciellt viktigt
- inte viktigt

Tack för hjälpen!