



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En nation – mer än hundra språk

**En studie om interkulturella förhållningssätt i den svenska
grundskolan idag utifrån ett elevperspektiv**

Anna Clara Persson

Examensarbete LAU390

Handledare: Ingegerd Enström

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT14-1170-01

Termin: VT2014

Abstract

Titel: En nation – mer än hundra språk. En studie om interkulturella förhållningssätt i den svenska grundskolan idag utifrån ett elevperspektiv.

Författare: Anna Clara Persson

Termin och år: Vt 2014

Institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ingegerd Enström

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT14-1170-01

Nyckelord: identitet, modersmål, flerspråkighet, interkulturellt perspektiv, svenska som andraspråk

Syftet med studien är att bland andraspråkselever på mellan- och högstadiet undersöka attityden till det egna modersmålet samt till svenskan. Ytterligare ett syfte med studien är att undersöka i vilken grad elever använder modersmålet under lektionstid samt i vilken grad eleverna är medvetna om det som forskningen visat, nämligen att modersmålet är en tillgång vid tillägnande av ämneskunskaper såväl som språkkunskaper.

Materialet för studien samlades in genom en enkätundersökning där totalt 47 elever besvarade enkäten. Eleverna som deltagit i studien går på två olika skolor inom Göteborgsområdet som är olika både geografiskt och socioekonomiskt sett. Den ena av skolorna ligger i ett multietniskt förortsområde där majoriteten av eleverna har svenska som andraspråk, medan den andra skolan ligger i centrala Göteborg där majoriteten av eleverna ha svenska som modersmål. Utöver enkäterna gjordes även enskilda intervjuer med två utifrån en gemensam intervjuguide för båda intervjuerna. Urvalet av informanter för enkät och intervju gjordes genom ett strategiskt urval. I samband med besöken på skolorna ställde jag också frågor till lärarna i svenska som andraspråk om hur undervisningen organiserades för andraspråkseleverna. Det här gjorde jag för att få en tydligare bild av hur elevernas skolsituation såg ut samt för att se om skolorna hade en monokulturell eller interkulturell undervisningsnorm. Undersökningen är begränsad till att undersöka frågan utifrån ett elevperspektiv, i synnerhet från ett andraspråksperspektiv.

Min uppsats visar, utifrån tidigare forskning, en enkätundersökning och elevintervjuer, att det på de skolor jag besökt tycks finnas en monokulturell inriktning på undervisningen. Jag drar denna slutsats utifrån de attityder som eleverna visar på i min undersökning. I synnerhet blev det här tydligt i enkätundersökningens resultat som visade att majoriteten av eleverna tänker att det är direkt negativt att använda modersmålet under lektionstid. Att andraspråkseleverna inte heller tycks vara medvetna om modersmålets positiva inverkan på deras lärande samt att en relativt liten andel av dessa elever deltar i modersmålsundervisning anser jag också vara tecken på att undervisningen i skolan har ett monokulturellt fokus. Det blev i min studie också tydligt att de elever som intervjuades inte hade någon särskilt väl utvecklad metakognitiv syn på sitt lärande, vilket också kan vara en anledning till att de värderar modersmålet något lägre än svenskan.

Förord

Du har tappat ditt ord och din papperslapp,

Du barfota barn i livet.

Så sitter du åter på handlarns trapp

och gråter så övergivet.

Vad var det för ord – var det långt eller kort,

var det väl eller illa skrivet?

Tänk efter nu – förrn vi föser dej bort,

du barfotabarn i livet.

Ur *Barfota barn* av Nils Ferlin (1933)

Nils Ferlins dikt är skriven under första delen av förra seklet, men den känns fortfarande aktuell. Diktens rader skulle kunna tolkas som att den skildrar den osäkerhet och utsatthet som kan skapas då vi inte har något språk att uttrycka oss på. Det skolsystem vi har i dagens Sverige är öppet för alla, vilket är en fantastisk möjlighet att tillägna sig ämneskunskaper oavsett de olika förutsättningar som vi har med oss dit.

I skolan idag finns emellertid en stor mångfald av elever. Bland dessa finns elever som står inför en dubbel uppgift, nämligen att lära sig ett nytt språk parallellt med att de skaffar sig ämneskunskaper i samtliga ämnen. Samtidigt råder yttre krav från samhället där åsikten bland många i Sverige är att undervisningen i skolan bör fokusera på svenska, att tala ”bra” svenska. Det skulle kunna sägas att vi i vårt land idag insocialiserar elever till att mer eller mindre frånga sitt modersmål till förmån för ett nytt språk.

Går det därför att säga att vårt skolsystem till största delen fortfarande är utformat utifrån tanken att ett språk ska vara dominerande eller har det på senare år skett en attitydförändring? Hur skulle det vara – för elever, för elevernas skolframgång och identitetsskapande – om vi istället arbetade utifrån ett interkulturellt perspektiv på undervisningen?

Innehållsförteckning

1. Inledning	2
1.1 Syfte och frågeställningar	3
1.2 Metod, material och tillvägagångssätt	3
1.2.1 Validitet, reliabilitet och urval	6
1.2.2 Etiska överväganden.....	7
1.3 Teoretisk anknytning	8
1.3.1 Centrala begrepp	8
1.3.2 Modersmålets betydelse för identitetsskapande och lärande	9
2. Resultatredovisning	13
2.1 Enkätundersökning	13
2.1.1 Likheter mellan informantgrupperna	14
2.1.2 Skillnader mellan informantgrupperna	15
2.2 Intervjuer	17
2.2.1 Tove	17
2.2.2 Elna.....	18
2.3 Samtal med lärare	20
2.4 Sammanfattning.....	21
3. Analys och diskussion	22
3.1 Metoddiskussion.....	22
3.2 Resultatdiskussion	24
3.3 Avslutande reflektioner.....	28
3.4 Pedagogiska implikationer	29
3.5 Vidare forskning	30
4. Litteraturförteckning.....	31
Bilaga 1. Enkät	33
Bilaga 2. Representerade modersmål	35
Bilaga 3. Intervjuguide	36
Bilaga 4. Frågor till lärare	38

1. Inledning

Vi lever idag i ett samhälle där flera olika språk och kulturer möts. Inom svensk förskoleverksamhet och skola talas det idag fler än hundra olika språk (Lahdenperä 2010:16). Det här gör att de elever som befinner sig inom skolan idag har nya behov. Det är behov som gör att ämneskunskaper och språkliga kunskaper i såväl modersmål som svenska ska kunna fortsätta att utvecklas. Under det senaste decenniet har emellertid en debatt pågått, som har handlat om just modersmål och modersmålsundervisning för andraspråkselever. Ett inlägg gjordes av litteraturprofessorn Ebba Witt-Brattström när hon i en paneldebatt kritiserade regeringen för att inta en rasistisk hållning då den satsade på mer modersmålsundervisning istället för på mer svenskundervisning (Carp, 2006). Inlägget väckte många reaktioner, i synnerhet bland andraspråksforskare. En av dem var Inger Lindberg som kommenterade att den allmänna debatten ansåg ha svårt att bryta uppfattningen om *antingen eller* – istället för *både och*, det vill säga att det inte finns någon motsättning mellan modersmålsundervisning och svenska (Carp, 2006). Lindberg och många andra forskare inom ämnesområdet betonar att ett utvecklat modersmål både är till hjälp vid lärandet av ett nytt språk och för utvecklande av ämneskunskaper i allmänhet (Lindberg, 2002, Nygren-Junkin, 2006).

Den aktuella forskningen visar alltså på det motsatta förhållandet – att modersmålet spelar en avgörande roll för elever i deras skolgång. Ändå målas det idag ofta upp en bild som enbart bygger på åsikter och tyckande utan någon egentlig kunskap om ämnesområdet. Vad som dessutom är intressant är att okunskapen gällande den här frågan fortfarande tycks förekomma ganska ofta – även bland personer som befinner sig i akademiens elit. Om samhället till stor del fortfarande är ovetande om hur det ligger till, så kvarstår även frågan huruvida elever som är själva berörda är medvetna om modersmålets betydelse i relation till skolframgång

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med det här examensarbetet är att, med utgångspunkt i två olika grundskolor, undersöka vilka attityder ett antal mellan- och högstadiel elever med svenska som andraspråk ser på modersmålet i relation till svenska språket, samt om, och i så fall hur, dessa elever använder modersmålet i undervisningen. Mitt syfte är också att studera om den generella attityden på skolorna tycks påverka de studerade elevernas attityder till flerspråkighet och modersmålsundervisning. Ett ytterligare syfte med examensarbetet är att undersöka hur modersmålsundervisningen är organiserad på de två skolor där jag har gjort min undersökning. Det senare syftet är intressant för att se hur och om organisationen av modersmålsundervisningen kan påverka elevernas uppfattningar och attityd till modersmålet. Följande frågeställningar har jag sökt svar på med hjälp av en enkätundersökning, direkta observationer, intervjuer med elever samt utifrån samtal med lärarna i svenska som andraspråk samt i förberedelseklasser på de två skolorna:

- Hur ser andraspråkselever på det egna modersmålet i relation till svenskan?
- I vilken grad använder andraspråkseleverna sig av sitt/sina modersmål under lektionstid?
- Förefaller eleverna vara medvetna om det som forskningen betonar, det vill säga att kunskaper i modersmålet är till hjälp vid utvecklande av ämneskunskaper i allmänhet och ämneskunskaper i ett andraspråk i synnerhet?
- Hur ser organiseringen av modersmålsundervisningen och undervisningen i svenska som andraspråk ut på de aktuella skolorna och hur kan detta påverka elevernas attityder till sin flerspråkighet?

1.2 Metod, material och tillvägagångssätt

För att få en bild av de aktuella attityderna till flerspråkighet och relationen mellan modersmål och svenska framstod det för mig som rimligt att använda flera olika metodiska verktyg. Materialinsamlingen har därför skett genom en kombination, eller en så kallad *metodtriangulering* (Stukát, 2011:41), av tre olika undersökningar: en enkätundersökning, en intervjuundersökning samt samtal med lärare för att göra en kartläggning av organiseringen av modersmålsundervisningen på de två skolor som jag har besökt. Således går det att säga att undersökningen är baserad på både en kvantitativ samt två kvalitativa undersökningar. Den kvantitativa delen består av en skriftlig enkätundersökning som alltså har besvarats av elever på två olika grundskolor i Göteborgsområdet. De två skolorna är belägna inom två geografiskt och socioekonomisk olika delar av Göteborg, undersökningen kan därför sägas ha ett kontrastivt fokus då jag i min undersökning vill lyfta fram skillnader mellan dessa skolor. En av skolorna ligger i ett multietniskt förortsområde, medan den andra skolan ligger i innerstaden. För att enkelt kunna skilja de två skolorna åt kommer jag fortsättningsvis att benämna skolan i centrala Göteborg med det fingerande namnet *Centralskolan*, medan skolan i förortsområdet fortsättningsvis benämns med det fingerade namnet *Österskolan*.

Studiens kvalitativa delar består av samtal med de berörda lärarna på respektive skola, samt genom en intervjuundersökning där två elever som går på Centralskolan har varit intervjuobjekt. De två intervjuobjekten är valda eftersom de båda har tidigare skolbakgrund i sina hemländer, vilket jag ansåg var intressant med hänsyn till att eleverna då eventuellt skulle ha en medvetenhet om den egna språkutvecklingen, det vill säga, elevernas egen metakognitiva språkförmåga (Imsen, 2006:254). Båda eleverna går, som ovan nämnt, på Centralskolan, men i olika klasser. Anledningen till att jag valde att göra intervjuerna på Centralskolan var att jag tidigare har varit i gruppen och etablerat en kontakt med eleverna, vilket jag tänkte skulle vara en fördel för eleverna då jag redan var bekant för dem. Valet av dessa elever har också skett eftersom de två eleverna har varit i Sverige ungefär lika lång tid, vilket är ungefär två år för respektive elev. Anledningen till detta var att jag tänkte att det skulle vara intressant att se om någon skillnad fanns i svaren hos de båda eleverna, trots att de till synes befinner sig i liknande situationer. Jag har vid val av intervjupersoner inte haft någon särskild strategi med att intervjua två flickor. Det blev däremot naturligt då det i den elevgrupp som jag besökte inte går några pojkar. Med hänsyn till de aspekter jag har berört ovan kan valet av intervjuobjekt ses som ett *strategiskt urval*.

Den kvantitativa delen av undersökningen, det vill säga enkätundersökningen, har som syfte att ge en bredare bild av hur elever kan se på det egna modersmålet i relation till svenskan. Den kvalitativa delen av undersökningen har som syfte att mer djupgående belysa relationen mellan modersmålet och svenskan hos de två elever som har intervjuats enskilt. Ett ytterligare syfte inom den kvalitativa delen är att genom samtal med lärare få en bild av hur undervisningen i modersmål och undervisningen i svenska som andraspråk är organiserad på de två skolorna. Genom dessa tre typer av undersökningar är min tanke att jag ska få tillräckligt med bakgrundsinformation för att besvara de frågeställningar som jag formulerar i avsnitt 1.1 ovan.

Enkäten innehåller frågor om elevernas syn på modersmålet i relation till svenska språket (Se bilaga 1). För att få en uppfattning om hur eleverna ser på sitt modersmål i relation till svenskan har jag ställt frågor om hur viktigt modersmålet är i relation till svenskan. I enkäten ber jag eleverna gradera kunskaper i modersmålet jämfört med svenskan på en skala från noll till tio där noll står för ”inte alls viktigt”, medan tio står för ”mycket viktigt”. Enkäten har besvarats av eleverna under ordinarie lektionstid. Vid de tillfällen som eleverna i de båda skolorna har fyllt i enkäten har jag även haft en genomgång av enkäten där jag tillsammans med eleverna har pratat om hur de skulle göra när de fyller i den. Vi har då pratat om vad de olika svaren betyder samt att eleverna ska välja att kryssa i det svar som de tycker stämmer bäst in på dem. Jag betonade även för eleverna att fråga om det var något i enkäten som de inte förstod. Jag fanns därför tillgänglig i klassrummet vid varje tillfälle som elever fyllde i enkäten. Vid enkätifyllandet fick eleverna den tid de behövde på sig och när samtliga elever var färdiga samlade jag in alla enkäter.

Vid de tillfällen då jag var ute på de två skolorna för att göra min enkätundersökning ställde jag även frågor gällande skolans organisering av modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk (Se bilaga 4). Jag hade till dessa tillfällen även förberett vilka frågor jag skulle ställa för att få fram den mest väsentliga informationen för min studie. På Centralskolan tillfrågade jag tre av de lärare som arbetar med elever inom förberedelseklass samt de som har undervisning i svenska som andraspråk. På Österskolan talade jag med två av lärarna som undervisar elever i förberedelseklass samt i svenska som andraspråk. Samtalen

spelades inte in, utan jag ansåg det räcka med att jag antecknade samt memorerade vad lärarna sa vid dessa möten.

Samtliga av de totalt 47 stycken informanterna har svenska som andraspråk eller är tvåspråkiga och talar sitt modersmål mer eller mindre parallellt med svenskan (Se bilaga 2). Ungefär hälften av de tillfrågade eleverna är födda i Sverige. Huruvida dessa elever kan anses vara tvåspråkiga är svårt att säga. Det går emellertid att konstatera att dessa elever troligtvis har haft kontakt med svenska språket på ett eller annat sätt under större delen av sitt liv. 38 av de tillfrågade eleverna går på Österskolan, där majoriteten av eleverna är flerspråkiga. Bland informanterna på Österskolan är 18 av eleverna födda i länder utanför Sverige och 20 elever är födda i Sverige. Samtliga av de tillfrågade eleverna har i enkäten uppgett att de har annat modersmål än svenska, medan två elever har uppgett att de har svenska i kombination med ett annat språk som modersmål. De resterande nio informanterna går på Centralskolan, som ligger i Göteborgs innerstad. Eleverna på Centralskolan har tidigare gått i förberedelseklass men följer idag undervisningen i sina ordinarie klasser, med undantag för lektionerna i svenska som andraspråk som de har utanför sina klasser. Dessa nio informanter går på Centralskolan, en skola där majoriteten av eleverna är enspråkiga och har svensk bakgrund. Av de tillfrågade eleverna på Centralskolan är samtliga födda i andra länder än Sverige och har uppger att de har annat modersmål än svenska.

Med hänsyn till svarsgruppernas storlek utformades enkätens frågor med fasta svarsalternativ som gick att omvandla till numeriska värden. Det här gjorde jag för att det på ett smidigt sätt skulle gå att bearbeta enkätsvaren. Den typ av enkät som har använts i undersökningen kan därför mest liknas vid vad Stukát (2011:49) betecknar som en *strukturerad enkätundersökning*. Utifrån de svar jag fått från enkätundersökningen utformade jag även en intervjuguide som låg till grund för de enskilda intervjuer jag gjorde med två av de elever som också fyllde i enkäten (Se bilaga 3). De två intervjuerna gjordes enskilt med en elev åt gången, och varje intervju varade ungefär 20 minuter. För att få en ostörd miljö, som var trygg för eleverna, genomfördes intervjuerna i ett avskilt rum på den skola där eleverna går. I intervjuguiden kategoriserade jag in frågorna under olika områden så att det under själva intervjun skulle vara enkelt att välja det område som passade beroende på stämningen under samtalet. Intervjuguiden har även fungerat som ett stöd för mig som intervjuare för att se att alla frågor hade ställts under själva intervjutillfället. För att få en klarare bild av hur eleverna ser på modersmålet i relation till svenska språket strävade jag efter att använda mig av så kallade *ostrukturerade intervjuer* (Stukát, 2011:44). Vid dessa typer av intervjuer är ämnesområdet fast, medan formen för intervjun varierar, exempelvis genom att frågorna ställs i den ordning som intervjun inbjuder till för stunden. Under intervjutillfällena märkte jag dock att eleverna tycktes vara mer bekväma med att få många stöttande frågor istället för att tala fritt utifrån en större fråga. Således följde jag intervjuguidens frågor i stor utsträckning vid intervjutillfällena. Det går därför att säga att de intervjuer jag gjort är *semistrukturerade*, det vill säga, de innehöll en kombination av fasta och fria frågor.

Intervjuerna har dokumenterats genom ljudinspelningar. Att ha inspelningarna till hands har underlättat vid analys av intervjuerna och även varit till hjälp vid själva intervjutillfället, eftersom det har inneburit att all uppmärksamhet då har kunnat riktas på samtalet. Beträffande övrig dokumentation av intervjumaterialet har jag följt Stukáts metod för transkribering (2011:45) och endast transkriberat de mest relevanta delarna. Transkriberingen är därför inte gjord så att den exakt återger det talade språket utan fokus ligger på innehållet i intervjuerna,

vilket gör att språkformen till stor del är anpassad efter skriftspråkets normer. För de delar som är transkriberade har jag valt att fokusera på den innehållsmässiga delen snarare än den språkliga. Transkriberingen är därför inte ljudmässigt utförd utan är istället utformad så att det lätt ska gå att ta till sig innehållet i materialet.

Vid de tillfällen som jag var på besök på skolorna ställde jag också frågor till ansvarig lärare om såväl hur undervisningen i svenska som andraspråk som modersmålsundervisningen var organiserad på skolan. Det gjorde jag för att få en tydligare bild av hur elevernas skolsituation ser ut i praktiken, något som jag också kunde använda som bakgrundsinformation vid analys av elevernas svar i enkäter och intervjuer. Under skolbesöken har jag även deltagit under enstaka lektioner för att bilda mig en uppfattning av hur eleverna agerar i klassrummet. Dessa tillfällen kan betraktas som direkta observationer då jag även har gjort fältanteckningar kring det jag sett i praktiken. Dessa tillfällen har varit till hjälp för att bilda en uppfattning om vilka attityder som tycks råda bland andraspråkseleverna när det gäller relationen till svenska och modersmålet. Min tanke med att även använda mig av direkta observationer var att dessa i kombination med de övriga insamlingsmetoderna skulle ge en tydligare bild av hur eleverna ser på sin flerspråkighet.

1.2.1 Validitet, reliabilitet och urval

Begreppet *validitet* står för huruvida det som forskaren avser mäta verkligen mäts, medan begreppet *reliabilitet* står för kvaliteten och tillförlitligheten på själva mätinstrumentet (Stukát, 2011:133). Som materialinsamlingsmetoder har jag valt att använda mig av en enkätundersökning, intervjuer med elever samt av samtal med berörda lärare. Både samtal med berörda lärare inom svenska som andraspråk/förberedelseklass, intervjuer med elever samt av en enkätundersökning. Min tanke var att dessa metoder tillsammans skulle ge en bild av hur elevernas attityder till modersmålet och svenskan ser ut. Min strävan har varit att genom en kombination av olika materialinsamlingsmetoderna stärka undersökningens validitet. Dock hade ett större antal intervjuobjekt varit en fördel för att stärka undersökningens validitet ytterligare.

Beträffande reliabiliteten innebär en hög reliabilitet att undersökningen kan göras om och få ett liknande resultat. Med hänsyn till att undersökningen söker mäta just vilka attityder som ett visst antal elever har till sin tvåspråkighet, skulle det vid en liknande undersökning inte vara säkert att utfallet skulle bli detsamma. Otterup poängterar att kvalitativa undersökningar utifrån exempelvis intervjuer visar hur attityder eller strukturer ter sig vid ett givet tillfälle (2005b:56). Därmed kan undersökningens reliabilitet anses vara något svag, eftersom utfallet troligen hade blivit annorlunda om en liknande undersökning hade gjorts vid ett senare tillfälle.

Urval av respondenter för såväl samtal med berörda lärare, enkätundersökningen som för intervjuerna skedde, som nämnt ovan, genom vad Esaiasson med flera benämner som ett *strategiskt urval* av ett mindre antal fall (Esaiasson m.fl. 2004:175, Stukát, 2011:69). I sökandet efter respondenter kontaktade jag de skolor där jag tidigare har haft min verksamhetsförlagda utbildning, där jag redan visste att majoriteten av eleverna har annat modersmål än svenska och därför skulle kunna besvara mina frågeställningar. Jag riktade dessutom urvalet till mellan- och högstadielärover i årskurserna sex till och med nio. Denna inriktning valde jag av två

anledningar: dels eftersom jag önskar profilera mig mot mellan- och högstadieåldrar i mitt kommande arbete som lärare, dels därför att min tanke var att elever i dessa åldrar i större utsträckning torde ha utvecklat ett metakognitivt förhållningssätt (Imsen, 2006:254) till sitt språklärande jämfört med elever i tidigare delen av grundskolan.

Beträffande urvalet anser jag, med tanke på att jag har gjort en kombinerad materialinsamling med tre olika inriktningar, att det inom ramen för denna uppsats kan vara rimligt att intervjua två elever. Anledningen till att jag anser att detta är rimligt är med hänsyn till att undersökningen bygger på både intervjuer, enkätundersökningen samt samtal med de berörda lärarna, vilket tillsammans ger en bild av hur eleverna ser på modersmålet i relation till svenskan. En småskalig studie som denna är att betrakta som en *fallstudie* då de två intervjuobjekten får representera en del av en större helhet (Esaiasson m.fl. 2004:176).

Även för de totalt 47 informanterna som har deltagit i enkätundersökningen gäller att de får representera en del av en större helhet. Dessa informanter och intervjuade elever får därmed också utgöra en form av grund till generalisering. Även om det kan vara problematiskt att dra några generella slutsatser utifrån enbart 47 informanter och två intervjuobjekt, så kommer jag utifrån mina undersökningar i sammanhanget att analytiskt generalisera resultaten. Esaiasson m.fl. understryker problematiken kring att generalisera vid enstaka fallstudier och menar att forskaren vid en analytisk generalisering utifrån ett strategiskt urval anser att studien kan förväntas säga väsentliga saker även om övriga närliggande fall i populationen (Esaiasson m. fl. 2004:178).

Vidare är inte heller själva intervjutillfället helt objektivt eller neutralt. Stukát betonar att intervjuaren har en avgörande roll för vad intervjuobjektet ger för svar på de frågor som ställs (2011:43). Genom ordval, tonfall eller ansiktsuttryck kan intervjuaren, medvetet eller omedvetet, påverka den som blir intervjuad. Likaså påverkar sättet att ställa frågor till de intervjuade personerna de svar som ges. Som en följd av dessa faktorer kan svaren på frågorna bli vinklade och sanningshalten i dem kan således ifrågasättas. Vid intervjutillfällena bör därför ledande frågor eller frågor med värdeladdade ord och frågor med frekvensord undvikas (Stukát, 2011:44). Både vid elevintervjutillfällena och vid samtal med de ansvariga lärarna har jag därför tagit hänsyn till vad Stukát säger och strävat efter att ställa öppna frågor för att inte riskera att leda samtalen åt ett visst håll.

1.2.2 Etiska överväganden

Med hänsyn de etiska överväganden som bör följas vid genomförande av vetenskapliga undersökningar fick enkäteleverna, intervju eleverna och lärarna innan undersökningarna genomfördes, i enlighet med Vetenskapsrådets *informationskrav* reda på vad min undersökning skulle användas till (Vetenskapsrådet, 2002). Det här gällde även för de samtalen med ansvarig lärare då jag för dem förklarade mitt syfte med frågorna jag ställde till dem. Informanterna för enkätundersökningen och intervjuerna samt de berörda lärarna fick således muntligen information om att det var helt frivilligt att delta i undersökningen och att det var fritt för dem att avbryta deltagandet när helst de ville. Elever och lärare som medverkade i samtal, intervjuer eller enkätundersökningar fick också information om att deras identitet skulle bli anonymiserad i undersökningen.

Beträffande *samtyckeskravet* frågade jag innan själva intervjutillfället även efter informanternas samtycke och deras godkännande till att samtalet spelades in och att inspelningen i enlighet med *nyttjandekravet* användes som informationsunderlag i denna uppsats. Det här är som jag tolkar det även i enlighet med Vetenskapsrådets samtyckeskrav då det där står följande: ”Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t ex om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär)” (Vetenskapsrådet, 2002). Enligt detta ska samtycke från vårdnadshavare ske om undersökningen är av etisk känslig karaktär. Innan enkäten skulle fyllas i samt innan intervjutillfällena påbörjades rådgjorde jag därför med elevernas lärare ifall de ansåg att frågorna var av etisk känslig karaktär. Lärarnas bedömning utifrån detta var dock att frågorna inte var av etiskt känslig karaktär varför jag ansåg det vara rimligt att eleverna själva, utan vårdnadshavares samtycke, fick bestämma om deltagandet i intervjuerna och enkätundersökningen. Vad gäller *konfidentialitetskravet* har de uppgifter jag inhämtat i mina undersökningar hanterats och förvarats så att obehöriga inte kan ta del av informationen (Vetenskapsrådet, 2002).

1.3 Teoretisk anknytning

Nedan redogör jag för några i sammanhanget centrala begrepp, nämligen *modersmål*, *modersmålsundervisning* samt *tvåspråkighet*. Jag kommer också att redogöra för en del av den forskning som behandlar modersmål i relation till identitet och skolframgång samt klargöra skillnaden mellan en monokulturell- respektive interkulturell undervisningsform.

1.3.1 Centrala begrepp

Under första halvan av 1900-talet stod benämningen *modersmål* för svenskämnet inom den svenska skolan. Allteftersom antalet elever med annat modersmål än svenska ökade under den senare delen av 1900-talet, ersatte *svenska* den tidigare benämningen. Skutnabb-Kangas (1981:94) resonerar kring begreppet *modersmål* och lyfter fram olika kriterier för vad som innefattas av termen. Resonemanget kan sammanfattas genom att säga att modersmålet är det språk som en person har: lärt sig först, etablerat sina första långvariga språkliga kontakter på, behärskar bäst, använder mest, identifierar sig med, eller som en person identifieras av andra som en talare av (Skutnabb-Kangas, 1981:94, Einarsson, 2004:89).

Beträffande det som vi idag kallar *modersmålsundervisning*, det vill säga undervisning i förstaspråket för elever med annat modersmål än svenska, så har ett byte av term skett. Sedan juli 1997 är nämligen termen *hemspråk* bytt mot termen *modersmål* (Einarsson, 2004:87). Anledningen till detta var att den tidigare termen gav signaler om att eleven endast talar sitt förstaspråk i hemmet, vilket sällan är fallet, eftersom förstaspråket talas inom många olika domäner (Einarsson, 2004:88). Sättet att organisera modersmålsstöd och modersmålsundervisningen är likartat inom landets samtliga kommuner (Otterup, 2012). De gemensamma drag som finns är: undervisningen oftast äger rum under eftermiddagar efter

eleven skolschema, få eller en liten andel elever får ämnesundervisning på modersmålet, att en mindre del bedrivs i form av studiehandledning samt den största andelen lärare är ambulerande lärare som arbetar på flera olika förskolor eller skolor (Otterup, 2012). Utöver modersmålsundervisning finns också ämnet *svenska som andraspråk* som en resurs där tanken är att eleverna ska få en språkexplicit undervisning i sitt andraspråk. I kursplanen klargörs ämnets karaktär med orden: ”Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet.” (Skolverket, 2011b). Med en sådan undervisning är avsikten att läraren för eleven ska synliggöra språket i undervisningen och ha en stöttande funktion vid elevens tillägnande av ämneskunskap och språkkunskap. Axelsson presenterar Thomas och Colliers (1997) empiriska studie kring tvåspråkiga elevers skolframgång (Axelsson, 2004:514). I studien presenteras olika stödprogram, bland annat *program 6*, vilket bygger på en undervisningsform där eleven har lektioner i andraspråket utanför ordinarie lektionstid (Axelsson, 2004:514). Det som i studien lyfts fram som *program 6* är också det som mest liknar det stödprogram som, generellt sett, är vanligast inom det svenska skolsystemet där elever läser svenska som andraspråk vid sidan av de ordinarie lektionerna.

Vad gäller *tvåspråkighet* är det svårt att ge en tydlig definition av begreppet. Att behärska två eller flera språk kan nämligen innebära en gradvis kunskapskala där individer placerar sina förmågor olika. Exempelvis kan en person vara helt och hållet tvåspråkig och obehindrat växla mellan sina språk, men tvåspråkig kan även den vara som kan uttrycka sig på eller förstå ett annat språk. Det är således olika för olika personer. För att göra ett försök till att definiera termen tvåspråkighet går det emellertid att utgå från Skutnabb-Kangas fyra kriterier: *ursprung*, *kompetens*, *funktion* och *attityder* i relation till en persons kompetens inom modersmålet (Einarsson, 2004:89). En flerspråkig person använder alltså olika språk beroende på olika funktioner, sammanhang, kontexter och roller, vilket även Lindberg poängterar (2002:4). Vidare lyfter Lindberg fram Lamberts begrepp *additiv* och *subtraktiv tvåspråkighet* som myntades på 1970-talet och som kopplas till den sociokulturella miljö som individen befinner sig inom (2002:2). Där innebär additiv tvåspråkighet att språken berikar och kompletterar varandra, medan subtraktiv tvåspråkighet innebär att lärandet av det andra språket sker på bekostnad av det första.

1.3.2 Modersmålets betydelse för identitetsskapande och lärande

Genom språket signalerar och kommunicerar vi tankar och åsikter med omvärlden och språket kan därmed sägas vara en stor del av vår identitet. Språket är också ett sätt för oss att markera tillhörighet och känna samhörighet med andra personer. Identitetsskapandet hos elever var ett av de två motiven till *Hemspråksreformen* som Riksdagen beslutade om 1977 – dels skulle reformen förstärka etnisk och kulturell identitet hos eleven, dels skulle den stödja en normal språklig, kunskapsmässig och allmänt kognitiv utveckling för elever med annat modersmål än svenska (Otterup, 2012). Hemspråksreformen innebar konkret att alla barn och ungdomar fick rätt till stödundervisning samt modersmålsundervisning om ett annat modersmål än svenska var en naturlig del i hemmet, samt att ansvaret för att undervisningen bedrevs låg på kommunernas (Eklund, 2008:146). Även i dagens styrdokument betonas språkets identitetsskapande roll då det i den nu gällande läroplanen för grundskolan sägs följande om skolans uppdrag:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Skolverket 2011a)

Skolan idag har alltså i uppdrag att ge elever möjligheter samt att lära elever strategier för att utveckla sina språk, sitt lärande och sin identitet. En viktig del vid elevers lärande av strategier vid språkutveckling är att göra eleverna medvetna om hur det egna lärandet går till, det vill säga ge eleverna ett *metakognitivt perspektiv* på deras lärande (Imsen, 2006:254). En del av denna process är att förmedla inlärningsstrategier till eleverna. Inom processen för andraspråksutveckling är en sådan inlärningsstrategi att för eleverna klargöra modersmålet avgörande roll för lärandet av ett andraspråk, samt för utvecklandet av ämneskunskaper. En ytterligare inlärningsstrategi vid lärande är att göra elever medvetna om vilken avgörande roll *stöttning/scaffolding*, har i läroprocessen. Med *stöttning* menas att lärare och elever samarbetar för att utveckla nya färdigheter och högre förståelse hos eleven (Gibbons, 2010:12). Genom stödet från lärare kan eleven öka sin medvetenhet kring lärande och kunna utföra uppgifter själv som hen tidigare har behövt hjälp med (Gibbons, 2010:12), vilket också har att göra med vilken som är elevens *närmaste utvecklingszon* (Gibbons, 2010:29).

Utifrån identitetsbegreppet, som står omnämnt i läroplanen för grundskolan, understryker Otterup att våra identiteter är dynamiska och additiva och att flerspråkiga individer därför har möjlighet att skapa identiteter utifrån tillhörigheter inom olika språkliga och sociokulturella gemenskaper (2005a:312). Lahdenperä betonar språkets betydelse för identitetsskapandet, och menar att en flerspråkig persons användningsområden av de aktuella språken inte är rangordnade utan att de används inom olika domäner beroende på sammanhang eller med vem en person talar (2010:21, 23). Lahdenperä uttrycker också att det i det nya multikulturella samhälle vi idag lever i går att tala om framväxten av interkulturella identitetsformer med en gränsöverskridande *tredje identitet* eller en *både- och identitet* (2010:28). Ett sådant perspektiv innebär att vi behöver se på språk och identitet utifrån ett mer dynamiskt och interkulturellt sätt – såväl inom skolans värld som på en samhälls nivå. För att detta synsätt ska bli möjligt menar Lahdenperä att det i undervisningen handlar om hur lärandemiljön ser ut på en organisatorisk nivå, samt att det rör sig om ett gemensamt lärarlagsarbete som inte enbart är upp till den enskilde läraren (2010:21). Ett annat sätt att se på identitet lyfter Eklund fram då hon talar om Cummins begrepp *bikulturell ambivalens* (Cummins, 1984, Eklund, 2008:112). Med det här begreppet menas att enskilda språkliga minoritetsspråkslever utvecklar en slags ambivalens i identitetsskapandet. Det här menar Eklund har att göra med en skam gentemot den egna kulturen parallellt med att en fientlighet mot den nya kulturen har skapats, vilket kan leda till ovilja att lära sig ett andraspråk (2008:112).

Vad gäller forskning om andraspråkslevers skolframgång lyfter Axelsson fram att de tvåspråkiga eleverna generellt sett halkar efter och har sämre möjlighet till vidare studier på gymnasienivå än de enspråkiga eleverna (Axelsson, 2004:503). En bidragande anledning till detta torde vara att det i genomsnitt tar cirka fem år för andraspråkslever att komma ikapp sina enspråkiga kamrater i skolans läsämnen (Axelsson, 2004:505). Det faktum att andraspråkslever endast kan tillägna sig ämneskunskaperna via ett språk som de inte helt behärskar gör att det i denna process ställs höga krav på lärarna. Intressant är dock att ett bristperspektiv ofta är en dominerande attityd bland pedagoger, vilket innebär att lärare har uppfattningen att det är eleven som är bärare av problemen, istället för att exempelvis hitta

orsaker i själva skolmiljön (Otterup, 2005a:314). Otterup presenterar även Cummins *tvingade och kollaborativa maktrelationer*, där tvingade maktrelationer innebär att när andraspråkselever misslyckas i skolan, så läggs skulden på dem själva (2005b:224). Istället, bör kollaborativa maktrelationer eftersträvas – där elever blir stärkta av lärarna och där båda parter förhandlar om makten (Otterup, 2005b:224). Även Axelsson betonar att bristperspektivet innebär att det istället fokuseras på de flerspråkiga elevernas brister i svenska språket, snarare än den resurs som finns i och med modersmålet (Axelsson, 2004:504). Med ett utvecklat modersmål kommer följaktligen dessutom en mängd fördelar. Detta fastställer Nygren-Junkin genom att poängtera att forskning visar att ett starkt modersmål är den bästa grunden för att lära sig ett andraspråk (2006:222). Vidare är flerspråkighet även positivt för hjärnans kognitiva utveckling (Nygren-Junkin 2006:220). Därtill har forskning visat att ju mer barn utvecklar sitt modersmål, desto mer gynnsamt kommer de akademiska prestationerna vara i deras andraspråk (Thomas & Collier 1997:49). Vad som är anmärkningsvärt i sammanhanget är att det, trots dessa kunskaper, är många flerspråkiga elever i det svenska skolsystemet som inte får någon undervisning vare sig i eller på sitt modersmål (Nygren-Junkin, 2006:222).

I den gällande läroplanen för grundskolan står det att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011a). En del i arbetet med att anpassa undervisningen till andraspråkselevens behov är att se modersmålet som en resurs. Det handlar således om ett förändrat tankesätt där språkutveckling i såväl modersmål som andraspråk hamnar i fokus. För att lyckas med uppdraget att ge elever möjlighet att utveckla sina språk menar Lindberg att ett additivt orienterat undervisningssätt är att föredra (2002:2). Ett sådant undervisningssätt innebär att läraren inkorporerar elevens språk och kultur i undervisningen, det blir en så kallad interkulturell undervisningsform, som kan se ut på många olika sätt. För att återgå till Thomas & Colliers empiriska studie som Axelsson presenterar (Thomas & Collier, 1997, Axelsson, 2004:515), var utgångspunkten där studieresultat i relation till olika studieprogram för andraspråkselever. Totalt sett presenteras i undersökningen sex olika studieprogram som i sin tur delas upp i två typer, så kallade *berikande program* och *stödprogram*. I de berikande programmen får elever under fem till sex års tid utveckla ämneskunskaper med hjälp av sina båda språk (Otterup, 2005b:225).

De berikande programmen förekommer i två olika former. Det första är ett *tvåvägsprogram* där halva klassen exempelvis har spanska som modersmål, medan halva klassen har engelska som modersmål. Tillsammans har klassen hälften av undervisningen på spanska och den resterande hälften på engelska. Programform nummer två är istället ett *envägsprogram*, där hela klassen har samma modersmål och där eleverna halva dagen får undervisning på modersmålet för att sedan resten av dagen få undervisning på andraspråket (Axelsson, 2004:514).

Beträffande stödprogrammen presenterar Axelsson fyra olika program där eleverna i varierande omfattning får språk- och ämnesundervisning på modersmålet. De mest intressanta programmen är emellertid program 4, program 5 samt program 6, då dessa som ovan nämnt mest påminner om de undervisningsformer som förekommer inom tvåspråkig utbildning i det svenska skolsystemet. Program 4 är ett övergångsprogram som innehåller en viss mängd språk- och ämnesundervisning på modersmålet. Därtill innebär program 5 att eleven läser svenska som andraspråk på ett ämnesinriktat sätt och därmed får anpassad ämnesundervisning. Slutligen är program 6 uppbyggt så att eleven under ett till två års tid några timmar varje vecka går ifrån sin

ordinarie klass för att läsa svenska som andraspråk (Axelsson, 2004:514). De olika stödprogrammen visar sig, till skillnad från de berikande programmen, dock även vara de som är minst gynnsamma för eleven i dennes tvåspråkiga utveckling (Axelsson, 2004:513). Forskning har istället visat att det endast är i de berikande programmen som andraspråkseleverna har möjlighet att tillgodose sin kunskapsinhämtning (Axelsson, 2004:515).

I kontrast till ett *interkulturellt perspektiv* på undervisning står ett *monokulturella*. Utifrån en sådan syn är uppfattningen att barn endast kan lära sig ett språk i taget, att det i Sverige talas och enbart bör talas svenska samt att andra språk, i synnerhet modersmålet, ses som ett hot eller ett hinder för lärandet av svenska (Lahdenperä, 2010:21). Otterup anser att detta kan bero på att föreställningen från slutet av 1800-talets nationalromantik *ett folk – en nation – ett land* har fått en varaktig inverkan när det gäller synen på flerspråkighet (2005b:17). Även Bunar menar att den vanliga inställningen i skolan är att *alla är lika*, vilket leder till en homogen undervisning, där samtliga elever blir behandlade efter den svenska medelklassens normer (2010:29). En monokulturell syn leder också till diskriminering av de flerspråkiga eleverna, vilket på sikt kan innebära att motivationen till att lära sig det svenska dalar (Lahdenperä, 2010:22). Otterup hävdar även att kravet på svenskhet och att behärska svenska språket snarare handlar om en rädsla för en hotad svenskhet:

Under senare år har det dock från vissa forskare, exempelvis etnologen Annick Sjögren, hävdats att det ensidiga kravet på svenska språket som en nyckel till det svenska samhället snarare kan vara ett försvar inför en hotad "svenskhet", och ett sätt att sätta gränser mellan "vi" och "dom", än en önskan om en verklig integration (Otterup, 2005a:313).

Istället för ett monokulturellt synsätt bör följaktligen ett interkulturellt inriktat undervisningssätt eftersträvas. Lahdenperä framhåller att en strategi för att lyckas med detta är att samtliga pedagoger bör se sig själva som språklärare och språkutvecklare och på så vis arbeta med elevernas ämnesmässiga kunskapsutveckling (2010:24). Vidare poängterar Lindberg att man istället för att jämföra tvåspråkiga och enspråkiga bör se flerspråkigheten och de resurser som finns i denna utifrån en integrerad tvåspråkighetsnorm (Lindberg, 2002:4). Med ett sådant tankesätt blir frågan hur eleverna kan utnyttja hela sin språkliga kompetens central, exempelvis utifrån kodväxling, lånord samt andra sätt att integrera och de olika språk som finns tillgängliga. Det handlar här också om att uppskatta den språkliga mångfalden i en klass och att se språkkompetenserna som värdefulla resurser. Detta anser Otterup är avgörande för elevernas egen framtid, men också för samhällets fredliga, demokratiska och hållbara utveckling (2005b:230).

2. Resultatredovisning

Nedan följer en redovisning av det resultat jag har fått utifrån materialinsamlingen. Inledningsvis behandlas resultatet från enkätundersökningarna som gjorts på Centralskolan respektive Österskolan. Sedan följer en redogörelse av resultatet från de två elevintervjuerna och samtalen med de lärarna i svenska som andraspråk och förberedelseklasserna. I slutet av kapitlet ges en sammanfattning av resultaten från de tre olika materialinsamlingsmetoderna.

2.1 Enkätundersökning

Nedan redogör jag för de attityder som de elever som har deltagit i enkätundersökningen presenterar. Enkäten har fyllts i av totalt 47 elever på två olika skolor. På den skola som ligger i ett multietniskt förortsområde, det vill säga Österskolan, är de 38 elever som har besvarat enkäten. Dessa elever befinner sig inom åldersspannet 13–15 år. I gruppen på Centralskolan har nio elever besvarat enkäten. Där är eleverna något yngre då dessa elever går i sjätte respektive sjunde klass. För att lättare skilja elevgrupperna åt kommer jag att benämna den större elevgruppen på Österskolan som *elevgrupp 1*, medan den mindre gruppen elever på Centralskolan kommer att benämnas som *elevgrupp 2*. För elevgruppen på Centralskolan är samtliga elever födda i länder utanför Sverige. Av de tillfrågade eleverna som går på Österskolan är 18 av eleverna födda utanför Sverige, medan 20 elever är födda i Sverige. En lista över de modersmål som är representerade i de två elevgrupperna finns och återfinns som bilaga 2 nedan.

Totalt finns 19 språk representerade bland eleverna som deltagit i studien. De största språkgrupperna är kurdiska, somaliska och arabiska. I enkätsvaren uppger endast två elever att de har svenska som modersmål, vilket de uppger att de har parallellt med ytterligare ett modersmål. Inom de båda elevgrupperna går elever som varit olika länge i Sverige. Med hänsyn till att eleverna har vistats varierande tid i Sverige kan man också tänka sig att eleverna har kommit olika långt i sin andraspråksprocess, och att eleverna således befinner sig på olika språkliga nivåer i fråga om svenskan.

Som framgår i avsnitt 1.2 har de frågor som ställs i enkäten som syfte att ge en uppfattning om hur eleverna ser på modersmålet i relation till svenskan. Enkäten är också utformad så att eleverna själva får uttrycka sin åsikt i en fråga genom att besvara via en skala mellan 0 och 10. De resultat jag redovisar har jag valt att variera mellan att presentera i procenttal samt i absoluta tal. Anledningen till detta val är för att elevgrupp 2 är få elever till antalen (endast nio elever). Det betyder att procenttalen ibland bygger på få individer där en procentsiffra kan vara missvisande för det antalet elever den representerar. I tabell 3 nedan blir det tydligt då jag därför har valt att presentera resultatet utifrån både elevantal och procentenhet. Enkäten återfinns som bilaga 1 nedan.

2.1.1 Likheter mellan informantgrupperna

Vad gäller andelen elever som deltar i någon form av modersmålsundervisning så är 58 % av informanterna i elevgrupp 1 regelbundet med på modersmålsundervisning. För elevgrupp 2 är siffran något högre, 67 %. På frågan hur viktigt det är för eleverna att kunna förstå och tala svenska har 95 % i elevgrupp 1 och 88 % i elevgrupp 2 svarat att det för dem är mycket viktigt (grad 9–10) att förstå och tala svenska. På samma fråga gällande modersmålet är siffrorna något lägre, eftersom 79 % i elevgrupp 1 och 67 % i elevgrupp 2 har svarat att det är mycket viktigt (grad 9–10) att förstå och tala sitt modersmål (Se tabell 1). På frågan hur viktigt det är för eleverna att kunna läsa och skriva på modersmålet och på svenska svarade informantgrupperna liknande som på frågan om muntlig förståelse och förmåga (Se tabell 2):

Tabell 1. Elevers attityder till förmågan att förstå och tala modersmålet och svenska.

Elevgrupp 1	Elevgrupp 2
Modersmål: mycket viktigt, 79 %	Modersmål: mycket viktigt, 67 %
Svenska: mycket viktigt, 95 %	Svenska: mycket viktigt, 88 %

Tabell 2. Elevers attityder till förmågan att läsa och skriva på modersmålet och på svenska.

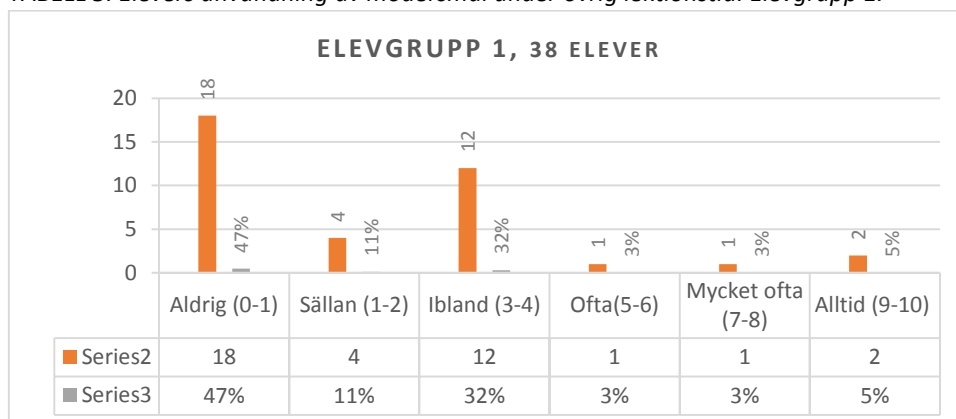
Elevgrupp 1	Elevgrupp 2
Modersmål: mycket viktigt, 63 %	Modersmål: mycket viktigt, 89 %
Svenska: mycket viktigt, 89 %	Svenska: mycket viktigt, 78 %

För elevgrupp 1 är det alltså något viktigare att kunna läsa och skriva på svenska än modersmålet. För elevgrupp 2 framgår emellertid från enkäten att det för dem är något viktigare att kunna läsa och skriva på sitt modersmål än på svenska. På det stora hela går det således att säga att de tillfrågade eleverna anser att det generellt sett är viktigt för dem att lära sig skriva/läsa samt att förstå/tala både modersmålet och svenska. Elevgrupp 2 anser dock att det är något viktigare att kunna läsa och skriva på modersmålet än på svenska.

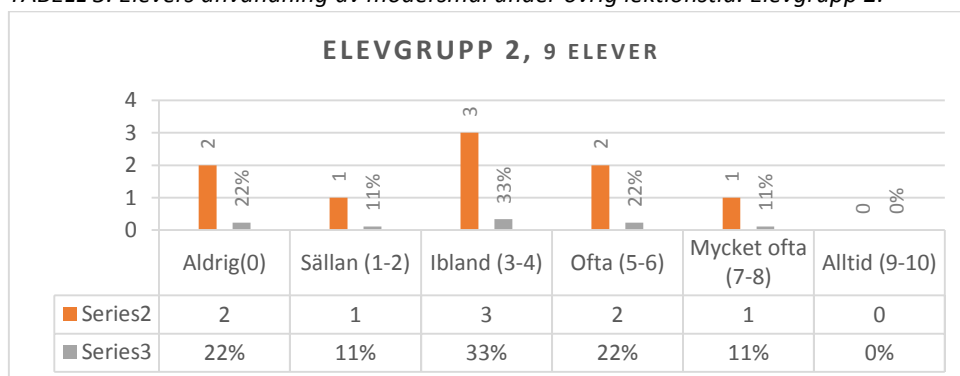
2.1.2 Skillnader mellan informantgrupperna

20 av de 38 i elevgrupp 1 på Österskolan är födda i Sverige. Bland dessa elever anser sju att modersmålet inte är särskilt viktigt att förstå/prata och läsa/skriva (grad 0–3). Övriga 13 elever av gruppen på Österskolan värderar modersmålet högt då de anser att det är mycket viktigt (grad 7–10) för dem att kunna förstå/prata och läsa/skriva på modersmålet. På frågan gällande elevernas användning av sina modersmål under lektionstid skiljer sig svaren åt mellan de två informantgrupperna. I elevgrupp 1 uppger 47 % att de aldrig (grad 0–1) brukar prata sina modersmål under annan lektionstid än modersmålsundervisning. I elevgrupp 2 uppger 22 % att de aldrig pratar sina modersmål under övrig lektionstid. Inom elevgrupp 2 tycks det vara mer förekommande att eleverna använder sitt modersmål på övriga lektioner, då 33 % har svarat att de gör detta ibland (grad 3–4) på frågan. Dessa svar illustreras i tabell 3 och 4 nedan, där både antal elever och procentandel av elever redovisas för elevgrupp 1 och elevgrupp 2:

TABELL 3. Elevers användning av modersmål under övrig lektionstid. Elevgrupp 1.



TABELL 3. Elevers användning av modersmål under övrig lektionstid. Elevgrupp 2.



Beträffande elevers tankar om lärares syn på modersmålet uppger 77 % av informanterna i elevgrupp 1 att de tror att deras lärare tycker att det är direkt negativt (grad 0–1) att eleverna använder sitt modersmål under lektioner som inte är modersmålsundervisning. Det här står i kontrast till elevgrupp 2, där 33 % av eleverna har svarat att det är ”sådär bra” (grad 3–4) respektive 33 % som har svarat att det är ”mellanbra” (grad 3–6). Av alla informanter är det

dock endast sex av de tillfrågade eleverna, det vill säga 13 %, som svarar att de tror att lärarna tycker att det är positivt (grad 8–10) att eleverna använder modersmålet under lektioner som inte är modersmålsundervisning. Generellt sett går det alltså att säga att majoriteten av de tillfrågade tror att deras lärare tycker att det är negativt att eleverna använder sina modersmål under övriga lektioner:

TABELL 4. Elevers tankar om lärares syn på användning av modersmål under övrig lektionstid.

Elevgrupp 1	Elevgrupp 2
Modersmål: inte alls bra, 77 %	Modersmål: sådär bra, 33 %, mellanbra 33 %
Alla 47 informanter	
Modersmål: mycket bra, 13 %	

Även svaren på frågan om vilket eller vilka språk som är viktiga att utveckla skiljer sig åt inom de två informantgrupperna. I elevgrupp 1 svarar 89 % att det för dem är mycket viktigt (grad 9–10) att utvecklas och bli bättre på svenska. Inom elevgrupp 2 svarar samtliga elever, 100 %, svarat att de tycker att det är mycket viktigt att bli bättre på svenska. Vad gäller modersmålet svarar elevgrupp 2 att eleverna i gruppen anser det vara lika viktigt att utveckla modersmålet som att utveckla svenskan. För elevgrupp 1 skiljer sig svaren åt då endast 55 % av dem svarar att det är mycket viktigt att utveckla modersmålet. Av övriga informanter i elevgrupp 1 svarar emellertid 21 % att de anser att det är viktigt (grad 7–8) att utveckla modersmålet, medan 16 % svarar att det är mellanviktigt (4–6). För majoriteten av alla elever som har besvarat enkäten är den generella attityden därmed att det är av relativt stor vikt att utveckla modersmålet såväl som svenskan. Tabell 4 illustrerar fördelningen av elever på de olika svarsalternativen:

TABELL 5. Elevers syn på utvecklandet av sina språk – modersmålet och svenskan.

Elevgrupp 1	Elevgrupp 2
Modersmål: mycket viktigt 55%, viktigt 21%, mellanviktigt 16%	Modersmål: mycket viktigt, 100 %
Svenska: mycket viktigt, 89 %, viktigt 8 %	Svenska: mycket viktigt, 100 %

Slutligen finns det även i den sista enkätfrågan en skillnad i svaren mellan informantgrupperna. Den här frågan gäller modersmålets och svenskans betydelse för eleverna i framtiden. På den här frågan visar elevgrupp 1 en större variation än elevgrupp 2. Detta visas i tabell 5:

TABELL 6. Elevers syn på betydelsen av modersmål och svenska i framtiden.

Elevgrupp 1	Elevgrupp 2
Modersmål: mycket stor 45 %, stor 18 %, mellanstor 24 %	Modersmål: mycket stor, 89 %
Svenska: mycket stor, 89 %, stor 8 %, mellanstor 11 %	Svenska: mycket stor, 100 %

Vad som går att utläsa av tabellen är att informanterna i elevgrupp 1 har svarat olika gällande betydelsen av modersmålet och den framtida betydelsen av svenskan för dem. Den attityd som är dominerande inom elevgrupp 1 är att eleverna anser att svenskan kommer ha en större betydelse för dem i framtiden än vad deras modersmål kommer att ha. Inom elevgrupp 2 är svaren liknande varandra, då majoriteten av eleverna har bedömt att betydelsen av modersmålet och svenskan i framtiden ska vara på ungefär samma nivå, även om betydelsen av modersmålet skattas något lägre.

2.2 Intervjuer

Nedan följer en redogörelse för vad de två intervjuade eleverna har svarat på frågor gällande synen på det egna modersmålet i relation till svenskan (Se bilaga 3). Jag har valt att redovisa intervjuerna var för sig för att ge en tydligare bild av hur de två intervjupersonerna resonerar och tänker. För att behålla de två intervjuobjektens anonymitet har de blivit tilldelade fingerade namn.

2.2.1 Tove

Tove säger att hon pratar thailändska, lite engelska och lite svenska och att hon precis har börjat läsa spanska som språkval. Jag frågar tidigt i intervjun Tove hur hon själv säger, om hon använder benämningen ”thailändska” på språket eller om hon använder ”thai”. Tove förklarar då att hon säger ”thailändska”, vilket vi båda sedan gör under intervjun. Av de språk som Tove talar tycker hon att hon både skriver och pratar allra bäst på thailändska, eftersom det är hennes modersmål.

Tove har varit i Sverige i knappt två år. Hon gick i skolan i Thailand upp till fjärde klass och började sedan i femte klass direkt när hon kom till Sverige. Tove går nu i sjätte klass. Hon säger att hon har läst engelska sedan hon började skolan i Thailand, men i övrigt var undervisningen i skolan på thailändska. Här i Sverige deltar Tove i modersmålsundervisning under 1,5–2 timmar en eftermiddag varje vecka. Hon tycker det är bra att hon får undervisning i thailändska. Lektionerna i modersmålsundervisning är på en annan skola än den hon går, men skolorna ligger ändå ganska nära varandra så det är enkelt att gå emellan. Vidare berättar Tove att hon också har studiehandledning på thailändska under en timme varje fredagsmorgon. Det har hon tillsammans med en lärare som talar både svenska och thailändska. Vid det här tillfället får Tove extra hjälp att översätta ord och begrepp. Det kan till exempel innebära att en text som Tove har läst i skolan på svenska under veckan, tillsammans med läraren översätts till thailändska.

På frågan om Tove brukar läsa något hemma svarar hon att hon har några böcker hemma och att hon brukar läsa på thailändska. Hon säger också att hon tycker mest om att läsa på thailändska, eftersom hon kan det språket så mycket bättre. Tove säger att hon brukar läsa på svenska ungefär 30 minuter varje morgon när skoldagen börjar. När Tove tittar på TV brukar hon titta på program som är på svenska eller på engelska. Hon säger att hon sällan brukar titta på thaifilm eller thaiserier men ibland brukar hon titta på thaiserier via datorn.

Tove säger att hon ibland pratar thailändska med en annan tjej som går på skolan, men de två går inte i samma klass så de brukar bara prata om de exempelvis träffas i matsalen. I övrigt menar Tove att hon inte brukar prata thailändska under lektionstid eftersom det bara är hon själv som pratar thailändska. Däremot brukar hon ibland tänka först på svenska och sedan översätta till thailändska så att hon förstår bättre:

Tove: näe, men jag tänker på svenska sen översätter till thailändska...

På frågan om Tove tror att hennes lärares attityd till om hon skulle prata thailändska under en lektion är positiv eller negativ, svarar Tove att hon tror att det inte skulle vara så jättebra om hon pratade thailändska under lektionstid och Tove tänker att hon nog skulle lära sig svenska i långsammare takt om hon pratade mer thailändska på lektionstid:

Tove: Aah. Jag tror att (paus). Jag vet inte riktigt vad den där läraren ska säga eller nåt sånt, men jag tror att det var inte så jättebra kanske. För tänk om jag skulle bara prata thailändska hela tiden så kommer jag lära mej svenska väldigt långsamt, eller saktare än vanligt tror jag.

Vidare säger Tove att det är ungefär lika viktigt för henne att kunna prata thailändska som svenska, men hon tillägger att det kanske är lite viktigare att hon kan svenska bra, eftersom hon bor i Sverige. Hon menar att ju mer svenska hon pratar, desto bättre kommer hon att kunna språket. Tove säger också att det för henne är speciellt viktigt att kunna prata thailändska, eftersom hennes mamma inte pratar så bra svenska, och hon till exempel kan hjälpa henne att översätta.

Tove: För att min mamma kommer från Thailand så ja... hon pratar inte så jättebra svenska heller, så det är bättre jag pratar (paus) thailändska med henne. Aa nåt sånt, jag kan översätta om hon inte förstår nåt ord och sånt.

Tove brukar prata thailändska på sin fritid med vänner och bekanta. Via internet kommunicerar hon också dagligen med släktingar i Thailand och pratar ofta i telefon med dem. Tove säger att hon hittills varje år har åkt med sin familj till Thailand en längre period under sommarlovet för att hälsa på sina släktingar. På frågan om hon tror att det är en fördel eller en nackdel att kunna många språk svarar Tove att hon tycker att det är bra att kunna många språk, för att kunna resa till ett annat land och kanske arbeta där och samtidigt kunna göra sig förstådd. Tove säger att hon tror att hon som vuxen kommer att kunna prata engelska, spanska, svenska och thailändska. Slutligen frågar jag Tove om det är något hon skulle vilja ändra på skolan så att hon lättare kunde prata thailändska. Tove svarar att hon tycker att det är bra som det är idag och att ingenting särskilt behöver förändras.

2.2.2 Elna

Elna säger att hon pratar grekiska, svenska och lite engelska. Men grekiska är det språk som hon känner att hon kan allra bäst och som också är hennes modersmål. Elna kom till Sverige för ungefär två och ett halvt år sedan. Hon har tidigare gått i skolan i Grekland upp till tredje klass, började fjärde klass i Sverige och går nu i sjätte klass. Hon gick tidigare i en förberedelseklass på skolan, men går nu i en ordinarie klass tillsammans med sina enspråkiga kamrater. Elna följer klassens undervisning med undantaget att hon läser svenska som andraspråk utanför klassen under två tillfällen varje vecka. Elna har också

modersmålsundervisning två timmar en eftermiddag varje vecka. Hon brukar vara trött under de timmarna, eftersom det är så sent och eftersom hon har gått i skolan hela dagen. På frågan om Elna skulle vilja ha mer modersmålsundervisning i skolan svarar hon att hon nog inte skulle vilja det, främst eftersom hon har andra aktiviteter på eftermiddagarna, exempelvis idrottsträning. Men hon säger att hon skulle kunna tänka sig att ha mer modersmålsundervisning om lektionerna var inbakade under hennes vanliga skoldag:

- Elna: Jag vet inte... (paus)
För jag har träningar också och jag vet inte när jag... (paus).
- Intervjuare: Är det svårt att ha det efter skolan?
- Elna: Aa..
- Intervjuare: Om du skulle ha en lektion på grekiska nu, en fredag klockan halv elva. Skulle det va bättre?
- Elna: Öhm... Ja, det skulle va lite bättre faktiskt för..
det är typ som man går i vanliga skolan.

På frågan om Elna brukar använda grekiska i skolan svarar hon att hon inte brukar prata någon grekiska eftersom det inte går någon person som hon kan prata språket med på skolan. Däremot, säger hon, brukar hon tänka på grekiska om det är något nytt och kanske lite svårt som hon ska lära sig. Jag frågar Elna om hon anser sig tänka på grekiska hela tiden. Elna svarar då att hon inte gör det, utan hon säger att hon nog mest tänker på svenska. Elna säger också att om hon hade haft någon som pratade grekiska i sin klass så hade hon kunnat tänka sig att prata grekiska med den personen för att förklara något eller för att få något förklarat för sig:

- Elna: Ja asså.. typ om jag hade svårt att förstå och han förstod bättre,
då kanske jag frågade vad det betyder eller nåt sånt.

Elna använder grekiska när hon pratar med sin mamma, pappa och med sin bror. Hon har en kompis som hon brukar träffa som också pratar grekiska. De brukar blanda grekiska och svenska när de umgås. Via internet brukar hon också prata med sina far- och morföräldrar som bor i Grekland. De senaste två somrarna har hon åkt till Grekland med sin familj och stannat där under hela sommarlovet. Elna säger att hon då bara pratar grekiska, men hon poängterar att hon när hon är i Grekland märker att hon börjat glömma vissa grekiska ord.

Jag frågar Elna om hon brukar titta på tv eller film och i så fall på vilka språk. Elna säger att hon ibland tittar på grekiska komediserier på datorn, men hon säger att hon tycker bäst om att titta på tv-program som är på svenska. Jag frågar Elna om hon brukar läsa något på grekiska och hon svarar att hon bara läser de texter som hon får i läxa från modersmålsundervisningen men, i övrigt läser hon böcker på svenska. Elna skulle vilja läsa böcker även på grekiska som passade hennes ålder. Hon säger att hon har letat i biblioteket som ligger nära henne, men hon har bara hittat böcker som är för mindre barn:

- Intervjuare: Skulle du vilja läsa på grekiska också?
- Elna: Eeh, ja. [skratt]
- Intervjuare: Ok, vet du om det finns någonstans, böcker på grekiska?
- Elna: Aa det finns där jag bor, det finns några böcker. Men det är för små barn.

På frågan om det är en fördel eller en nackdel att kunna olika språk svarar Elna att hon tycker att det är positivt, eftersom det är bra att direkt kunna prata med personer i andra länder om man reser dit. Elna säger att det är viktigt för henne att kunna prata grekiska för att hon ska kunna prata med sin familj och sin släkt i Grekland, men hon svarar dock att det är viktigast för henne att kunna svenska. Det är för att Elna ska kunna få ett jobb när hon blir vuxen. Elna tror att hon kommer att kunna prata spanska, svenska, grekiska och engelska när hon är vuxen. Men hon säger att hon tror att hon framförallt kommer att prata svenska och grekiska. Slutligen frågar jag Elna om hon skulle vilja ändra på något så att det blev lättare för henne att prata grekiska i exempelvis skolan. Hon svarar då att hon är nöjd med situationen som den är och att hon inte kan komma på någonting som hon skulle vilja ändra.

2.3 Samtal med lärare

Vid de tillfällen jag besökte skolor för min enkätundersökning samt för intervjuer fanns också en möjlighet att ställa frågor till lärarna i svenska som andraspråk och samtala om hur modersmålsundervisningen var organiserad på deras skola (Se bilaga 4 nedan). Nedan redogör jag för vad som framkom under dessa samtal.

Modersmålsundervisningen är organiserad på ungefär liknande sätt på de två skolorna. På skolorna är denna undervisning lagd under eftermiddagarna när ordinarie lektioner har slutat för dagen. Undervisning i modersmål hålls antingen på den skola som eleverna går eller på en annan skola, som ligger inom rimligt avstånd för eleven att åka från sin ordinarie skola. Några av eleverna får således åka till andra skolor för att få sin undervisning. En av skolorna är *Språkcentrum*, vilken är en knutpunkt för modersmålsundervisning i Göteborg där undervisning i mängd olika modersmål hålls för elever varje vecka.

Undervisningen i modersmål uppgår till ungefär två kloktimmar per vecka och är förlagda under en eftermiddag utanför elevernas ordinarie skolschema. De flesta modersmål kan tillgodose för undervisning, men om det är ett litet språk kan det hända att kommunen inte hittar en passande lärare för undervisning av språket varför modersmålsundervisning inte kan ges till eleven. I de fall där undervisning på modersmålet inte kan erbjudas menar de lärare jag pratat med att eleven i regel inte någon hjälp utöver de språkstödande lektionerna i svenska som andraspråk och förberedelseklassen. Utöver modersmålsundervisning finns även så kallad studiehandledningstid. Det innebär att en eller fler elever tillsammans med en modersmålslärare får ett tillfälle att handledas språkligt inom de ämnen som eleven behöver.

Samtliga av de fem tillfrågade lärarna i svenska som andraspråk och i förberedelseklasserna på Österskolan och Centralskolan meddelar även att fördelningen av resurser för både andraspråksundervisning, modersmålsundervisning och studiehandledning till stor del är upp till rektor att bestämma. De fem lärarna poängterar att det alltså är beroende på vilken satsning rektorn anser är rimligt att göra på den skola där hen är verksam.

2.4 Sammanfattning

I det här kapitlet redovisas resultatet av enkätundersökningen, intervjuerna och samtalen med de fem berörda lärarna i svenska som andraspråk och i förberedelseklasserna presenterats. De sammanfattande dragen av enkätundersökningen är att en ganska så stor andel av eleverna inte deltar i någon modersmålsundervisning. I elevgrupp 1 deltar 58 % i modersmålsundervisning, medan 67 % i elevgrupp 2 deltar i denna undervisning. Vad gäller attityder till modersmål i relation till svenska bedömer eleverna både svenskan och modersmålet som viktiga för dem. Den skillnad som här förekommer mellan de två informantgrupperna är att elevgrupp 2 anser att det är något viktigare för eleverna i den här gruppen att läsa och skriva på modersmålet än på svenska. I övrigt har majoriteten av eleverna svarat att båda språken är viktiga, men att svenskan är något viktigare att kunna läsa/skriva på samt tala/förstå än vad modersmålet är. En annan tydlig skillnad mellan informantgrupperna gäller frågan om användningen av modersmål under lektionstid. Där uppger 47 % av i elevgrupp 1 att de aldrig brukar använda sitt modersmål under lektionstid. I elevgrupp 2 tycks större andel elever använda sitt modersmål mer frekvent under övrig lektionstid, då endast 22 % har svarat att de aldrig använder modersmålet. Vidare anser 77 % av eleverna i elevgrupp 1 att lärarna tycker det är direkt negativt att elever pratar sitt modersmål under lektionstid. Inom elevgrupp 2 har informanterna en något positivare syn på frågan om lärarnas syn då 33 % av eleverna tänker att det är ”sådär bra” (grad 3–4), medan 33 % tänker att det är ”mellanbra” (grad 5–6). Sammanfattningsvis är den generella attityden bland elever att de bedömer svenskan som viktigare än modersmålet – både sett utifrån vilket språk som kommer vara viktigast i framtiden samt vilket språk som de anser är av störst vikt att utveckla.

Den bild som enkätsvaren ger tycks också överensstämma med den bild som de två intervjuade eleverna ger. De menar båda att modersmålet förvisso är viktigt men de anser att svenskan är något viktigare eftersom det är det dominerande språket där de bor. Båda eleverna betonar som sagt även modersmålet och säger att de talar det när de kommunicerar med släktingar, hemma med familjen och med en del vänner. Båda eleverna deltar i modersmålsundervisning vid ett tillfälle i veckan då detta erbjuds. Eleverna säger att de är nöjda med det antal timmar som modersmålsundervisningen omfattar. Elna menar dock att hon inte skulle ha tid att ägna en eftermiddag till i veckan på en lektion i grekiska eftersom hon då har fotbollsträning. Hon kan dock tänka sig att ha mer modersmålsundervisning om den skulle vara inordnad i den ordinarie skolundervisningen. Sammanfattningsvis går det att säga att de två eleverna har en positiv syn på flerspråkighet då de anser att det är en tillgång att kunna tala många språk. Däremot anser eleverna att svenskan är det språk som är viktigast för dem att kunna, även om båda eleverna menar att det är modersmålet som de anser sig behärska bäst.

Utifrån samtalen med de ansvariga lärarna i svenska som andraspråk framgick att majoriteten av de modersmål som finns representerade bland elever kan tillgodoses genom modersmålsundervisning. Däremot är situationen med modersmålsundervisning svårlöst om det inte finns behöriga modersmålslärare och om det exempelvis inte går att hitta talare av ett aktuellt språk. Utöver modersmålsundervisningen får vissa elever även studiehandledning vid ett tillfälle varje vecka. Där får elever ämnestestetiskt handledning på modersmålet. Generellt gäller att det är det upp till den enskilde rektorn på skolan att avgöra vilka resurser som hen anser är rimligt att använda till andraspråksundervisning, modersmålsundervisning samt studiehandledning.

3. Analys och diskussion

Nedan följer en diskussion gällande valet av metod och därefter diskuteras och analyseras de resultat som enkätundersökningen och intervjuerna har gett. Detta görs i avsnitt 3.1 respektive 3.2. Resultatdiskussionen knyter även an till den litteratur och forskning inom ämnet som presenteras i avsnitt 1.3 ovan. I resultatdiskussionen belyser jag även de frågeställningar jag undersökt samt resonerar kring svar på dessa. I avsnitt 3.3 och 3.4 diskuterar jag också uppsatsen relevans i förhållande till det aktuella forskningsområdet, samt lyfter fram vilka pedagogiska implikationer uppsatsen har. I avsnitt 3.5 presenteras förslag på hur uppsatsen samt de olika undersökningarna skulle kunna utvecklas inom ramen för ett kommande examensarbete.

3.1 Metoddiskussion

Utifrån de tendenser som materialet visar och som presenteras i kapitel 2 ovan har jag dragit slutsatser. Eftersom undersökningen är förhållandevis liten är det, som jag tidigare nämnt, svårt att dra generella slutsatser om attityder bland samtliga elever på de två skolorna. Validiteten, det vill säga huruvida resultatet är generaliserbart till andra situationer, personer, platser eller kontexter, kan således anses vara något svag. Inom ramen för denna uppsats fanns det dock inte möjlighet att utföra en större undersökning, som troligtvis hade påverkat undersökningens validitet på ett positivt sätt.

Som nämnt i avsnitt 1.2 har jag vid enkätutformningen strävat efter att genomföra det som Stukát (2011:49) benämner som en strukturerad enkätundersökning, detta för att underlätta arbetet med bearbetning av enkätsvaren. En del i detta har inneburit att de frågor som jag ställt i enkäten har haft fasta svarsalternativ. Det här har sina för- och nackdelar, eftersom dessa typer av frågor gör att det lätt går att sammanställa resultatet i form av tabeller och procentenheter. Vad som emellertid hade varit intressant hade varit att i enkäten även ställa ett antal friare frågor som lämnade utrymme till personliga åsikter. Ett exempel på sådana frågor hade varit att utforma enkäten utifrån påståendefrågor. Sådana typer av frågor är delvis styrda, men de lämnar också utrymme för fria svar. En sådan typ av fråga är exempelvis ”Brukar du tala ditt modersmål på lektionerna? Ja/Nej/Varför?”. Den här typen av frågor öppnar upp för mer variation i svaren och hade troligen varit ett passande komplement till de intervjuer som genomförts i studien. Det hade också varit intressant i enkäten fråga eleverna om de har någon studiehandledning, eftersom det kan ses som en relevant strategi att tillägna sig kunskap via modersmålet.

Vad som även bör tilläggas är att intervjuundersökningar generellt sett inte är statiska eller konstanta. Kvalitativa undersökningar visar på strukturer och mönster vid ett givet tillfälle (Otterup, 2005b:56). Troligen hade de elever som jag intervjuade svarat på ett annorlunda sätt om samma intervju skulle göras på nytt, vilket förvisso inte skulle vara praktiskt möjligt, eftersom varje intervjutillfälle är unikt och inte kan upprepas. Även vem som intervjuar påverkar vilka svar som eleverna ger, vilket kan sammanfattas med termen *intervjuareffekt*. Som Stukát påpekar bör intervjuaren vara medveten om sitt tonfall, ansiktsuttryck och ordval (2011:43). Vid intervjutillfällena blev det tydligt att eleverna, trots att jag för dem var en bekant

person, inte uppfattade mig som en jämlike. Det här kan bero på olika faktorer såsom ålder, maktposition samt språkkunskap som tillsammans avgör hur samtalet mellan parterna ter sig. Hur dessa faktorer inverkar på vilka svar intervjuobjekten ger är svårt att svara på. Däremot kan jag som intervjuare konstatera att eleverna, trots att de visade stor vilja och engagemang i att delta i intervjuerna, tenderade att vara något tystlåtna. Detta tog sig uttryck genom korta svar utan längre utläggningar eller resonemang. Som intervjuare hanterade jag situationen genom att också ställa lite andra frågor än de som jag ursprungligen hade tänkt, kanske om var matsalen på skolan låg eller vilket ämne som var elevernas favoritämne. Utöver denna strategi ställde jag även många mindre stödfrågor för att få reda på hur eleverna såg på situationen mellan modersmål och svenska. Detta gav ett positivt resultat på det vis att det skapade en god samtalsmiljö där eleverna tycktes vara mer bekväma med att prata mer.

Ytterligare en faktor som kan inverka på elevernas inställning till själva intervjutillfället kan även vara den attityd till flerspråkighet och svenska som andraspråk som finns på den aktuella skolan. Som jag nämnt i avsnitt 1.2 ovan har jag under besöket på skolorna även gjort direkta observationer av skolmiljön i helhet, men även under lektionstid bland de elever som har besvarat enkäten. Utifrån dessa observationer tycks den generella attityden till flerspråkighet vara något negativ. Ett exempel på en situation när detta blev tydligt var i den elevgrupp jag träffade vid två tillfällen på skolan för ifyllande av min enkät samt intervjuer. Jag uppfattade vid dessa tillfällen att många av eleverna inte ville framhäva att de läste svenska som andraspråk. Att läsa ett ämne utanför sina ordinarie lektioner var något som de verkade uppleva som genant, och det fanns inom gruppen en känsla av underordning utifrån språklig förmåga. Det här tog sig i uttryck bland annat genom att en av eleverna som skulle fylla i enkäten valde att inte delta. Eleven menade att bara för att han hade svenska som andraspråk så skulle han behöva fylla i en enkät. Med hänsyn till att övriga eleverna i gruppen visade att de gärna fyllde i enkäten kan den enskilda elevens reaktion förvisso inte representera hela gruppens attityd. Vad som är intressant är dock att elevens reaktion visar på att det kan finnas bakomliggande faktorer som påverkar elevens attityder till lärandet av ett andraspråk.

Beträffande enkätundersökningen går med tanke på den interna validiteten att resonera kring huruvida de slutsatser som dragits är trovärdiga eller inte. Att analysera resultaten av en undersökning lämnar alltid ett utrymme för tolkning där jag som forskare själv kan tillskriva slutsatsen vissa egenskaper. Det här är en naturlig del av analysarbetet. Min strävan vid bearbetningen av materialet har varit att försöka vara så objektiv som möjligt för att ge en så rättvisande bild av intervjuerna och enkätresultaten som möjligt.

En annan del av tolkningsutrymmet ligger inom enkätundersökningens form. En utmaning vid utformningen av enkäten har varit att skriva på ett mottagaranpassat sätt, så att språkformen ska passa elever med svenska som andraspråk och samtidigt se till att frågorna blir precisa och ger ett resultat som är möjligt att analysera. Det är dock svårt att avgöra vilken tolkning eleverna har gjort av frågorna som samt om eleverna faktiskt har förstått frågorna som de har besvarat. Exempelvis är frågan ”Vilken betydelse kommer modersmålet kommer att ha för dig i framtiden?” både av abstrakt karaktär och innehåller ordet *betydelse*, som kan vara ett för avancerat ord för vissa elever. En tillgång har dock varit att de två intervjuade eleverna även

har deltagit i enkätundersökningen, eftersom liknande frågor berörs i båda metoderna. Att utifrån enbart två elever avgöra om enkäten passar alla de 47 elever i enkätundersökningen är dock en orimlighet. Däremot har intervjuerna med de två eleverna fungerat som en slags återkoppling på att just dessa två eleverna förstod de frågor som fanns i enkäten samt att enkätfrågorna var relevanta för dem.

3.2 Resultatdiskussion

Av enkätundersökningen framgår att majoriteten av de tillfrågade eleverna tycks anse att svenskan generellt sett är viktigare än modersmålet. Svenskan är viktigare både sett utifrån det språk som eleverna anser vara viktigast för dem att utveckla men också sett utifrån att de anser att svenska kommer ha större betydelse för dem i framtiden. Detsamma gäller attityderna hos de två intervjuade eleverna, som även de uttryckte att svenskan är något viktigare för dem att kunna än vad modersmålet är. Att eleverna i studien resonerar såhär är emellertid inte särskilt egendomligt med tanke på att svenska är det dominerande språket i det samhälle där de lever och verkar, likaså det samhälle där de kanske ser sig själva i framtiden. Därmed är det inte sagt att eleverna anser att modersmålet är oviktigt, utan tvärtom anser majoriteten av de elever som har fyllt i enkäten att modersmålet är viktigt för dem, även om de inte anser att det är lika viktigt som svenskan. Även de intervjuade eleverna säger att modersmålet är mycket viktigt för att de ska kunna fortsätta att kommunicera med släktingar och vänner i Sverige och i hemlandet.

Utifrån det som Lindberg (2002:2) säger om tanken att våra identiteter är dynamiska och additiva går det att dra slutsatsen att eleverna i undersökningen troligtvis känner att de kan röra sig inom varierade språkliga gemenskaper. Det kan även vara så att eleverna egentligen inte ser någon inbördes rangordning mellan sina språk, utan de använder dem i olika kontexter och med olika personer. Även de gränsöverskridande identiteter som Lahdenperä lyfter fram skulle kunna vara en förklaring till elevernas syn på sina språk (2010:28): det vill säga att individen kan utveckla en slags tredje identitet eller både- och identitet som innebär att språk och identitet ses som mer dynamiskt och att de kan verka parallellt, sida vid sida. En sådan typ av identitetsutveckling är till viss del beroende av vilken miljö och vilka attityder som finns omkring individen i fråga.

Anmärkningsvärt i sammanhanget med identitet är dessutom att endast två av de 20 elever på Österskolan som är födda i Sverige uppger att de har svenska som modersmål, vilket de säger att de har parallellt med ett ytterligare språk. Det är intressant att majoriteten av dessa elever inte ser svenskan som sitt modersmål, med tanke på att de faktiskt är födda i Sverige. Vad som kan påverka är dock hur begreppet *modersmål* uppfattas av eleverna eftersom begreppet kan associeras till att innefatta endast det språk som ens moder talar. Å andra sidan är begreppet använt i den svenska skolan sedan 1977 som jag nämner i avsnitt 1.3.1. Därför torde begreppet vara allmänt känt, inte minst bland de elever som går i skolan idag. Samtidigt har sju av dessa 20 elever svarat att de anser att det inte är viktigt för dem att kunna skriva och läsa på modersmålet. Dessa sju elever tycks ha en speciell relation till sin flerspråkighet – både sett utifrån att de inte anser sig ha svenska modersmål men också utifrån att de anser att det modersmål de har inte är viktigt att behärska. Att inte alla elever som är födda i Sverige ser sig själva ha svenska som modersmål, går att koppla samman med det som Lahdenperä hävdar, nämligen att elever känner sig diskriminerade i det svenska skolsystemet vilket på sikt kan leda till minskande motivation till att lära sig svenska (Lahdenperä, 2010:22). De studerade

elevernas attityder till sin flerspråkighet kan också ha betydelse vilket Eklund lyfter fram (2008:112). Eklund menar att språkliga minoritets elever kan utveckla en ambivalent identitet på grund av att det finns en skam gentemot den egna kulturen, samtidigt som det finns en fiendlighet mot den nya kulturen (Eklund, 2008:112).

Vad som är extra intressant i sammanhanget är vilken roll skolan har i frågan, det vill säga vad skolmiljön uppmuntrar respektive förhindrar på vägen till elevernas additiva identitetsskapande (Lindberg, 2002:2, Otterup, 2005a:312). Givetvis spelar en mängd olika faktorer in när det gäller skapandet av en individs attityder till något, men för att koncentrera diskussionen på just skolan så är förhållningssättet till flerspråkighet avgörande. Det kan här handla om vad lärare och övrig skolpersonal sätter för ramar och normer kring språklig och kulturell mångfald samt vilka följder dessa får på sikt.

Vid besök på Centralskolan där elevgrupp 2 går märkte jag att det där verkar finnas en vanlig attityd till modersmålet och till svenskan. Dessa elever tycktes inte vilja framhäva att de deltog i undervisning inom svenska som andraspråk. Min tolkning är att detta kan bero på att det på skolan, generellt sett, verkar finnas en vit medelklassnorm där majoriteten av eleverna har svenska som förstaspråk. En anledning till den attityd som finns i elevgrupp 2 kan alltså vara att eleverna där har en stark strävan efter att "passa in" i den rådande norm som finns på skolan. I denna norm tycks alltså varken deltagande i andraspråksundervisning eller modersmålsundervisning vara något eftersträvänsvärt.

För Österskolans del uppfattade jag emellertid inte att eleverna hade en liknande negativ attityd till vare sig ämnet svenska som andraspråk eller till flerspråkighet. Det här beror troligtvis på att den gängse normen ser annorlunda ut på den skola där elevgrupp 1 går, där majoriteten av eleverna har svenska som sitt andraspråk och kanske en större acceptans för variation i språk och kultur.

Lahdenperä betonar att ett interkulturellt perspektiv på undervisningen är att föredra, vilket innebär att elevers språk och kultur inkorporeras i undervisningen (2010:21). Det här är något som jag anser är en förutsättning för att ett gynnsamt klimat ska skapas för alla elever i skolan. På den skola där elevgrupp 2 går kan man dock konstatera att det tycks råda en monokulturell norm. Vad som är viktigt att poängtera i sammanhanget är dock att detta är den generella strukturen, där undantag givetvis finns. Skolans ansvariga lärare i ämnet svenska som andraspråk är ett exempel på ett sådant undantag. Utifrån de samtal jag haft med dem framgår att de utgår från ett interkulturellt förhållningssätt i den undervisning de har.

Det är på sätt och vis dock inte speciellt märkligt att det på Centralskolan, där elevgrupp 2 går, verkar råda en monokulturell norm. Anledningen är att majoriteten av eleverna har svenska som modersmål och att de flesta lärare på skolan inte behöver ta hänsyn till andra språk eller kulturer i det dagliga arbetet. Därmed är det inte sagt att normen är positiv, utan tvärtom skulle det, som Lahdenperä menar vara en vinst för samtliga elever och lärare på skolan med ett flerspråkigt perspektiv och en strävan efter att frångå en monokulturell syn. En följd av en monokulturell undervisningsform är dessutom troligen att de andraspråks elever som går på skolan på sikt riskerar att utveckla vad Lindberg kallar för en subtraktiv tvåspråkighet (2002:2). En sådan tvåspråkighet som innebär att lärandet av ett språk sker på bekostnad av ett annat. För elevernas del skulle det betyda att de utvecklar det svenska språket men att deras utveckling av modersmålet avstannar. Det skulle i så fall innebära att det är upp till eleverna själva att aktivt arbeta för att hålla kunskaperna i modersmålet aktualiserade, vilket för den enskilda eleven kan

ses som en ouppnåelig uppgift parallellt med att tillägna sig både språkkunskaper i svenska och ämnesteoretiska kunskaper.

När det kommer till elevernas talande och användande av modersmålet i undervisningen, ser resultatet för de två informantgrupperna i enkätundersökningen olika ut. Elevgrupp 2 tenderar, något oväntat med hänsyn till den monokulturella norm som verkar råda på skolan, att ha en positivare inställning till användande av modersmål under lektionstid än vad elevgrupp 1 har. Majoriteten av eleverna i enkätundersökningen tycks dock vara negativt inställda till att använda sina modersmål under lektionstid. I elevgrupp 1 har, som ovan nämnts, 47 % av eleverna svarat att de aldrig använder modersmålet under lektionstid, där andelen inom elevgrupp 2 som har gett samma svar endast är 22 %. Att utifrån dessa svar säkert veta i vilken grad eleverna som deltagit i undersökningen är medvetna om att modersmålets positiva inverkan på lärandet är svårt att svara på. Att elever tycks vara negativa till att använda modersmålet under lektionstid anser jag emellertid visar att eleverna troligtvis inte är medvetna om att ett utvecklat modersmål är till stöd för dem i deras fortsatta lärande. Något som också kan vara ett tecken på att eleverna inte helt är medvetna om modersmålets avgörande roll är att en relativt liten andel elever (58 % respektive 67 %) regelbundet deltar i någon form av modersmålsundervisning. Vidare säger de två intervjuade eleverna att de inte brukar använda förstaspråket på andra lektioner än modersmålsundervisningen av den enkla anledningen att de inte har någon i klassen som de kan tala sitt modersmål med. Vad båda de intervjuade eleverna menar är dock att de ibland skulle använda modersmålet, om det hade varit så att någon i klassen talade samma förstaspråk. Ett sådant tillfälle skulle exempelvis kunna vara då ett nytt moment i undervisningen presenteras, och eleven vill förklara detta på modersmålet för sin klasskamrat. Det här visar att eleverna har en medvetenhet om modersmålets roll och att de till viss del använder modersmålet som en strategi för att tillägna sig ämneskunskap. En av intervjupersonerna, Tove, säger emellertid att hon tänker att det inte är speciellt positivt om hon skulle prata mycket thailändska under lektionstid eftersom hon då inte lär sig någon svenska. Det här kan också ses som ett resultat av det generellt sett verkar råda en monokulturell norm på skolan. Eftersom vi tenderar att agera utifrån vad som förväntas av oss, går det att dra slutsatsen att eleverna läser av den stämning som generellt sett råder på skolan, och således ofta rättar sig efter denna.

Utifrån intervjuerna går det att dra slutsatsen att eleverna är nöjda med den mängd modersmålsundervisning som de har per vecka samt att de bedömer svenskan som något viktigare än modersmålet. Detta ger en signal om att eleverna inte anser att modersmålet är till särskilt stor hjälp för dem, även om de också säger att de skulle kunna använda modersmålet för att förklara ett nytt moment för en klasskompis. Eleverna tycks mestadels vara inriktade på att det är svenskan som ska utvecklas, eftersom det är Sverige de bor i. Båda de intervjuade eleverna menar dock att de brukar tänka på sitt modersmål för att sedan översätta till svenska, vilket är ytterligare ett tecken på att de är medvetna om att modersmålet kan användas som en strategi för att tillägna sig kunskap. Generellt sett tycks dock elevernas uppfattning vara att svenskan är primär, medan modersmålet är sekundärt. Därmed ansluter sig eleverna till den ofta förekommande åsikten om att undervisning i just svenska är det allra viktigaste.

Sammanfattningsvis har de båda intervjuade eleverna en viss medvetenhet om att modersmålet kan fungera som en strategi för att tillägna sig kunskaper i andra språk, såväl som andra ämnen. Dock tycks eleverna inte ha något särskilt utvecklat metakognitivt perspektiv på det egna lärandet. De intervjuade eleverna säger att de tänker att de kommer att kunna prata både svenska och modersmålet på ungefärligt samma nivå när de blir vuxna. Modersmålet utgör förvisso en naturlig del av deras tillvaro, eftersom de använder språket i hemmiljön med sin familj. Men med hänsyn till att i princip all undervisning i skolan är på svenska, kommer troligtvis svenska att vara det språk som eleverna utvecklar till en högre nivå. Att det därtill tar fem år för andraspråkselever att komma ikapp sin enspråkiga kamrater i skolans ämnen (Axelsson, 2004:315) gör att en elev redan från början riskerar att halka efter i undervisningen. I relation till att skola och samhälle ofta utgår ifrån ett bristperspektiv vid synen på andraspråkselever (Otterup, 2005a:314) blir debatten kring elevernas tillkortakommanden extra intressant. Det är nämligen viktigt att minnas att det är skolans uppgift att se till att förändra undervisningen så att den blir gynnsam för eleven. Vid ett bristperspektiv utgår man istället från att det är elevens fel att denne inte lyckas i skolan, när det i själva verket kanske beror på brister i fråga om språklig stöttning (Gibbons, 2010:12), såsom modersmålsundervisning. En metod för att skapa en bättre skolgång för alla elever är att ge mer undervisning både i och på modersmålet. Utifrån de timmar som andraspråkseleverna har modersmålsundervisning samt studiehandledning på modersmål varje vecka anser jag att det alltså är troligt att modersmålskunskaperna kommer att minska till förmån för svenskan, så att resultatet blir en så kallad subtraktiv tvåspråkighet (Lindberg, 2002:2).

För att flytta perspektivet på flerspråkighet i skolan till nationell nivå så bygger andraspråksundervisningen inom vårt skolsystem, som nämnt tidigare, på den modell som Axelsson presenterar som program 6 (2004:514). Detta stämmer även in på de två skolor där jag har undersökt hur undervisningen är organiserad. Det stödprogram Axelsson presenterar innebär att eleverna vid några tillfällen varje vecka läser svenska som andraspråk utanför sin ordinarie klass. Det här visar hur det inom skolans värld fortfarande tycks finnas en strävan efter att undervisningen ska vara utformad utifrån tanken att det endast finns *ett* språk som ska vara dominerande. Denna modell går således även att applicera på båda de skolor där jag har inhämtat material för denna studie, även om den var extra märkbar på den skola där eleverna i elevgrupp 2 går. Det faktum att en relativt liten andel av eleverna på de båda skolorna deltar i modersmålsundervisning ser jag också som ett tecken på detta. Även elevernas attityder till att använda modersmålet visar vilken syn på flerspråkighet som tycks råda på de aktuella skolorna. Hela 77 % i elevgrupp 1 samt 66 % i elevgrupp 2 uppger att de tror att lärarna tycker att talande av modersmål under lektionstid är direkt negativt. Trots de många språk och kulturer som finns på de två skolor som är med i undersökningen, så tycks undervisningen ändå ha en monokulturell inriktning. Återigen bör det dock betonas att ett monokulturellt synsätt inte gäller för samtliga delar av de två studerade skolornas verksamhet men att den generella inriktningen tycks utgå från ett sådant perspektiv.

En följd av att ett monokulturellt förhållningssätt i mycket verkar råda inom det svenska skolsystemet blir att merparten av andraspråkseleverna endast erbjuds ett stödprogram som innebär att de inte fullt ut kan tillgodogöra sig ämneskunskaper (Axelsson, 2004:515). Program 6 i Axelssons modell tillämpas i skolan idag, vilket innebär att merparten av alla andraspråkselever läser ämnet svenska som andraspråk utanför sin klass. I många fall innebär den här undervisningsformen att ett fåtal elever från varje klass samlas och har en särskild lektion i svenska som andraspråk.

Visserligen är det en vinst för eleverna att få arbeta explicit med svenska språket, men en risk vid denna typ av lektioner är att eleverna går miste om den kontext som ämneskunskaperna placeras inom. För mellanstadieelevers del kan det här bli extra tydligt där undervisningsformen följer klasslärarundervisning, det vill säga att en lärare ansvarar för undervisningen inom de flesta ämnen som klassen läser. Ett sådant arbetssätt innebär ofta inslag av problembaserat lärande eller andra tematiska arbetssätt, där klassen arbetar ämnesövergripande. Det bygger alltså på att eleverna ska befinna sig i klassrumsmiljöns kontext där de kan medverka i de genomgångar som görs av det aktuella ämnet. För den enskilde läraren i svenska som andraspråk samt för andraspråkseleverna kan ett resultat av detta bli att undervisningen upplevs som lösryckt och att lärandet utifrån ett sammanhang försvinner.

Även inom modersmålsundervisningen kan vi se samma tendens vid inom ämnet svenska som andraspråk, det vill säga att modersmålsundervisningen saknar förankring i elevernas ordinarie undervisning. De intervjuade eleverna uttrycker att modersmålsundervisningen är en hjälp för att hålla förstaspråket levande och uppdaterat. Men av intervjuerna att döma tycks alltså inte någon särskild koppling finnas mellan elevernas ordinarie undervisning och undervisningen i modersmålet. Däremot torde den studiehandledning som Tove får på thailändska vara positiv för hennes skolframgång, eftersom det innebär att hon ur ett språkligt perspektiv kan arbeta med ämnesrelaterade texter.

Vad gäller modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk är det i övrigt till stor del upp till den enskilde läraren att arbeta för att integrera de två delarna av undervisningen. Att modersmålsundervisningen i stor utsträckning dessutom är förlagd efter elevernas ordinarie skoldag anser jag signalerar att undervisningen inte är prioriterad eller inte ses som en integrerad del i elevernas utbildning. En bättre lösning skulle istället vara att planera undervisningen utifrån någon av de övriga program som Axelsson presenterar som mer gynnsamma för andraspråkselever (2004:315). Är inte en sådan lösning möjlig, skulle en annan lösning vara att läraren i svenska som andraspråk samt modersmålsläraren istället kunde integreras i andraspråkselevernas ordinarie klassundervisning, i form av exempelvis dubbelbemanning. Det här kräver förstås att rätt resurser ges så att lärare kan få bra förutsättningar för att arbeta utifrån ett interkulturellt förhållningssätt. En risk med en monokulturell syn på undervisning, som Lahdenperä lyfter fram, är annars att elever känner sig diskriminerade och detta kan i ett längre perspektiv innebära en minskande motivation bland andraspråkseleverna för att lära sig svenska (2010:22).

3.4 Avslutande reflektioner

För att återknyta till Nils Ferlins dikt, som jag valt att låta inleda denna uppsats, anser jag att Ferlins dikt utifrån andraspråkselevens skolsituation fortfarande är dagsaktuell. Dikten skildrar ett barns utsatthet i en situation där de språkliga kunskaperna inte räcker. Det finns således en direkt koppling till dagens skola och de andraspråkselever som går där. Som undervisningen i de flesta grundskolor är utformad idag insocialiseras elever till att mer eller mindre frånga sitt modersmål till förmån för ett nytt språk. På ett sätt är detta fullt naturligt med tanke på att detta nya språk, svenska, ju är det som är dominerande i det samhälle där eleverna lever och verkar. Men när det samtidigt finns forskning som visar att ett utvecklat modersmål är grunden för en lyckad skolframgång, anser jag att skolans kunskap inom området har hamnat något på

efterkälken. Visserligen tillgodoser skolan idag till viss del elevers olika behov, vilket även står uttryckt i den gällande läroplanen för grundskolan (Skolverket 2011a), men fortfarande finns det många aspekter på andraspråksundervisningen och modersmålsundervisningen som skulle kunna förbättras. En intressant aspekt är, som tidigare nämnts, en interkulturellt inriktad undervisning, där fler resurser skulle kunna användas för undervisningsmetoder som skulle vara mer gynnsamma för andraspråkselever.

I kontrast till ett rådande samhällsklimat, där fokus läggs på individens fria vilja, blir situationen för andraspråkselever dessutom något paradoxal. Parallellt med att somliga elever får göra fria val gällande vilken skola som erbjuder bäst utbildning, finns det andraspråkselever som generellt sett istället blir marginaliserade i vårt skolsystem, vilket Nygren-Junkin betonar (2006:222). För att knyta an till debatten som jag i avsnitt 1.1 ovan presenterade, om allmänhetens åsikt att det skulle finnas en motsättning mellan modersmålsutveckling och andraspråksutveckling, så vill jag återigen poängtera skillnaden mellan kunskap och tyckande. Vårt skolsystem tycks i mångt och mycket fortfarande inte vara uppdaterat gällande modersmålets avgörande roll för andraspråkutvecklingen, inte heller när det gäller införandet av en interkulturell norm där elevers olika språk och kulturer ses som resurser. Vidare är det svårt att avgöra huruvida det som Otterup skriver om att kravet på att kunna ”bra” svenska handlar om en hotad svenskhet fortfarande gäller (2005a:313). Men att det i skrivande stund finns ett främlingsfientligt parti representerat i den svenska riksdagen visar att åsikter av denna karaktär dessvärre förekommer i dagens samhällsklimat. Att skilja fakta från fördomar är därmed ett budskap som vi bör ta fasta på för att skapa ett mer humant samhälle för alla.

3.5 Pedagogiska implikationer

Arbetet med att mer djupgående få tid att analysera de svar som elever har gett kring det här ämnet har varit väldigt givande – både på ett personligt plan och inför mitt kommande arbete som lärare i svenska som andraspråk. Att de elever som deltagit i studien generellt sett anser att modersmålet inte är särskilt viktigt ser jag som ett stort problem. Många av eleverna som deltar i den här undersökningen är i tidigare delen av tonåren. Likaså är många av dem nyanlända till Sverige. Dessa personer har således ett modersmål som är utvecklat till en tonårings nivå, vilket kan sägas vara relativt avancerat. Att dessa individer i större utsträckning inte skulle få möjlighet att fortsätta utveckla sitt modersmål inom ramen för skolans undervisning är något som jag ställer mig kristisk till. Det svenska skolsystemet är hittills uppbyggt på det viset att merparten av de flerspråkiga eleverna har modersmålsundervisning efter utsatt skoltid samt läser svenska som andraspråk utanför den ordinarie klassen. Modersmålsundervisningen uppgår till ungefär två timmar varje vecka.

Vi skulle på sikt behöva se över vårt skolsystem och skapa en miljö som ytterligare främjar flerspråkighet och som innefattar alternativa undervisningsmetoder i språk. Några exempel är att ha dubbel bemanning under lektionstid, det vill säga att modersmålslärare tillsammans med en ämneslärare håller i en lektion. Ett annat exempel är införa någon av de åtgärdsprogram som Axelsson presenterar (2004:315) i form av en tvåspråkig studiegång för samtliga elever.

Att arbeta som lärare innebär emellertid att man är en del i ett nationellt skolväsen. Det kan vara svårt att påverka systemet för modersmåls- och språkundervisning. Vad den enskilde

läraren emellertid kan göra, och vad jag planerar att göra som nyutexaminerad lärare, är att aktivt arbeta för att främja ett interkulturellt arbetssätt inom den skola där jag verkar. Det handlar om ett arbetssätt som innebär att ta den lärandes perspektiv och ta hänsyn till både språk och kultur, liksom att inkorporera dessa i den dagliga undervisningen. Min förhoppning är att ett sådant arbetssätt gör att alla elevers attityder till flerspråkighet blir positiv och att vi ser språken som resurser i klassrummet – inte som hinder.

3.6 Vidare forskning

En intressant aspekt att undersöka vidare skulle vara att göra en mer omfattande undersökning men fortfarande med fokus på två socioekonomiskt skilda områden. Det skulle vara intressant att fortsätta att fokusera på elevernas medvetenhet om modersmålets gynnsamma roll vid lärande, men då med hjälp av mer djupgående frågor gällande huruvida de är medvetna om detta eller inte. Att direkt fråga elever om deras medvetenhet om modersmålets roll i relation till deras skolgång, skulle också kunna ses som en alltför avancerad fråga av eleverna. Med hänsyn till detta kunde metoden istället bytas ut eller kombineras med mer utförliga deltagande observationer jämfört med de som jag har gjort i den här studien. Då skulle observatören utifrån klassrumssituationer kunna urskilja mönster i undervisningen som visar ifall elever är medvetna respektive inte är medvetna om modersmålets roll för lärande i allmänhet. I sammanhanget skulle det även vara intressant att utvidga undersökningen och se hur medvetna lärare är om modersmålets roll i relation till skolframgång. Slutligen skulle det i ett större perspektiv även vara intressant att studera hur beslutsfattare resonerar kring reglering av exempelvis modersmålsundervisning och hur de tänker kring den forskning som finns på området modersmål i relation till skolframgång.

4. Litteraturförteckning

Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande – En forskningsrapport om nyanlända elever i den svenska skolan*. (Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.) Stockholm: Vetenskapsrådet.

Carp, Ossi (2006). *Ett språk för miljoner*. Hämtad 2014-05-08 <<http://www.dn.se/kultur-noje/ett-sprak-for-miljoner/>>.

Cummins, James (1984). *Bilingualism and Special education: Issues in Assessment and Pedagogy*. (Multilingual matters 6.) Clevedon: Multilingual Matters.

Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Eklund, Monica (2008). *Interkulturellt lärande. Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Doktorsavhandling inom utbildningsvetenskap. Luleå tekniska universitet. Hämtad 2014-06-11 från <<http://epubl.luth.se/1402-1544/2003/34/LTU-DT-0334-SE.pdf>>.

Esaiasson, Peter, Oscarsson, Henrik, Gilljam, Mikael & Wängnerud, Lena (2004). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 2 rev. uppl. Stockholm: Norstedts Juridik.

Ferlin, Nils (1933). Du har tappat ditt ord. I: *Barfotabarn*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Gibbons, Pauline (2010). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkelever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Imsen, Gunn (2006) [1988]. *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, Pirjo (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I: Lahdenperä, P. & Lorentz, H (red.), *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, Inger (2002). *Myter om tvåspråkighet*. Hämtad 2014-05-13 från <<http://www.sprakradet.se/2228>>.

Nygren-Junkin, Lilian (2006). Modersmål har vi allihopa, här me' och där me'. I: *Språkvård, maj 2006*. Svenska språknämnden.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2012-09-15 från <www.skolverket.se>.

Skolverket (2011b). *Kursplan i svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2014-05-17 från <www.skolverket.se>.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.

Stukát, Staffan (2011) [2005]. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Otterup, Tore (2005a). Jag är en helt gränslös person. I: *Grundskoletidningen* 2005:3. Stockholm: Fortbildning AB.

Otterup, Tore (2005b). ”Jag känner mej begåvad bara”. *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2.) Göteborg: Göteborgs universitet.

Otterup, Tore (2012). *Modersmålsundervisningens roll i den svenska skolan. Rapport från en forskningscirkel med modersmåls lärare från Språkcentrum, Göteborgs stad, i samarbete med Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet*. Hämtad 2014-05-04 från <<http://goteborg.se/wps/wcm/connect/75320212-e1fd-4231-90a4-345defc3fe15/He1+rapport+juni+2012.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=75320212-e1fd-4231-90a4-345defc3fe15>>.

Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Virginia: George Mason University.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. Hämtad 2014-04-28 från <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>.

Bilaga 1. Enkät

Frågor om ditt modersmål

Hej! Jag heter Anna Clara. Jag skriver ett arbete om olika modersmål. Jag har några frågor som jag skulle vilja att du hjälpte mig att svara på.

1. a) Hur gammal är du? _____ år.

1. b) Är du: tjej kille

2. I vilket land föddes du?

Sverige

Annat land: _____.

Jag kom till Sverige år _____.



3. Vilket är ditt modersmål? _____

4. Är du med på någon modersmålsundervisning?

Ja

Nej

Sätt ett kryss X för det svar du tycker passar dig bäst.

5. Pratar du ditt modersmål under olika lektioner i skolan?

Till exempel på en mattelektion.

Aldrig

Alltid

0 _____ 10

6. Tycker dina lärare det är bra att du pratar ditt modersmål på lektionstid?

inte alls bra

mycket bra

0 _____ 10

7. Hur viktigt är det för dig att förstå/prata ditt modersmål?

inte alls viktigt

mycket viktigt

0 _____ 10

8. Hur viktigt är det för dig att kunna läsa/skriva på ditt modersmål?

inte alls viktigt _____ mycket viktigt
0 _____ 10

9. Hur viktigt är det för dig att kunna förstå/tala svenska?

inte alls viktigt _____ mycket viktigt
0 _____ 10

10. Hur viktigt är det för dig att kunna läsa/skriva på svenska?

inte alls viktigt _____ mycket viktigt
0 _____ 10

11. Hur viktigt är det för dig att bli bättre på svenska?

inte alls viktigt _____ mycket viktigt
0 _____ 10

12. Hur viktigt är det för dig att bli bättre på ditt modersmål?

inte alls viktigt _____ mycket viktigt
0 _____ 10

13. Vilken betydelse tror du att modersmålet kommer att ha för dig i framtiden?

ingen alls _____ mycket stor betydelse
0 _____ 10

14. Vilken betydelse tror du att svenskan kommer att ha för dig i framtiden?

ingen alls _____ mycket stor betydelse
0 _____ 10

Bilaga 2. Representerade modersmål

Representerade modersmål i elevgrupper:

Elevgrupp 1 på Österskolan, 38 elever totalt

Albanska: 1
Arabiska: 10 (2 libanesiska, 1 portugisiska)
Bosniska: 2 (1 svenska, 1 serbiska)
Engelska: 1
Farsi: 1
Kurdiska: 6 (1 svenska)
Latin: 1 (1 kurdiska)
Libanesiska: 2 (2 arabiska)
Makedonska: 3 (1 romani)
Portugisiska: 2 (1)
Punjabi: 1
Romani: 3 (1 makedonska)
Serbiska: 3 (1 bosniska)
Somaliska: 7
Sorani: 1 (1 kurdiska)
Svenska: 2 (1 bosniska, 1 kurdiska)

Elever på Österskolan som har angett att de har 2 eller fler modersmål:

1 elev: bosniska och serbiska
1 elev: kurdiska och sorani
1 elev: kurdiska och svenska
1 elev: svenska och bosniska
1 elev: kurdiska och latin
1 elev: makedonska och romani
1 elev: arabiska och portugisiska
2 elever: libanesiska och arabiska

Elevgrupp 2 på Centralskolan, 9 elever totalt

Arabiska: 2
Grekiska: 1
Kurdiska: 2 (1 sorani)
Spanska: 1
Somaliska: 2
Sorani: 1 (1 kurdiska)
Thailändska: 1

1 elev har uppgett att den har både sorani och kurdiska som modersmål.

Bilaga 3. Intervjuguide

Uppvärmning

Vad heter du?

Vilken klass går du i?

Hur länge har du gått på den här skolan?

Har du bott i Sverige i hela ditt liv?

Om inte, när kom du till Sverige?

Flerspråkighet

Hur många språk kan du?

Vilket språk kan du allra bäst, tycker du?

Vilket är ditt modersmål? Har du flera modersmål?

Flerspråkighet och skolan

Är du med på modersmålsundervisning på skolan?

Hur ofta har du modersmålsundervisning?

Vad brukar ni göra där?

Brukar du prata ditt modersmål på andra lektioner som inte är din modersmålsundervisning?
Till exempel på en matematiklektion.

Vad tycker dina lärare om att du pratar ditt modersmål på lektionstid?

Tycker dina lärare det är bra eller dåligt tror du?

Attityder till flerspråkighet

Är det viktigt för dig att kunna prata och förstå ditt modersmål? Varför tänker du?

Är det viktigt för dig att kunna prata och förstå svenska? Varför tänker du?

Tycker du det är bra eller dåligt att kunna många språk?

Tror du att dina lärare tycker det är bra eller dåligt att kunna många språk? Varför?

Användningsområde - modersmål

När brukar du använda (aktuellt språk)? I vilka situationer, med vilka personer?

Har många av dina kompisar samma modersmål som du pratar? Vilket språk brukar ni prata med varandra?

Finns det någon lärare på skolan som pratar (aktuellt språk)? Brukar du prata (aktuellt språk) med den personen?

Brukar du läsa? På vilket språk läser du mest?

På vilket språk tycker du mest om att läsa?

Om du tittar TV? På vilket språk brukar TV-programmen du ser oftast vara på?

Vilket språk vill du helst titta på TV på?

Samma frågor, fast gällande film.

Övrigt

Är det något att dina språk som du tycker är viktigare att kunna än det andra?

Är det något av språken som du tycker är mer starkare och används på fler platser än det andra?

Är det något i skolan du skulle vilja ändra på så att det var lättare att prata flera språk?

När du blir vuxen, vilka språk kommer du att prata då tror du?

Bilaga 4. Frågor till lärare i Svenska som andraspråk eller i förberedelseklass

Organisering av modersmålsundervisning

- Hur ofta har eleverna modersmålsundervisning?
- Var hålls modersmålsundervisningen? På samma skola, behöver eleverna gå till en annan skola för att ha modersmålsundervisning?
- Är modersmålsundervisningen schemalagd under skoltid eller efter ordinarie skoltid?
- Får de elever som har ett modersmål som tillhör en minoritet hjälp på annat sätt än via modersmålsundervisning? Exempelvis i blandade grupper men ändå med ett språkexplicit undervisningsätt?