



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

**MODERSMÅLSUNDERVISNING  
I GRUNDSKOLAN**  
ur ett lärar- och elevperspektiv

**Flor Huamantumba**

---

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LAU925
Nivå:	Kandidatnivå
Termin/år:	Ht/19

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LAU925
Nivå:	Kandidatnivå
Termin/år:	Ht/19
Titel:	Modersmålsundervisning i grundskolan ur ett lärar- och elevperspektiv
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Per-Olof Thång
Nyckelord:	Modersmål, modersmålsundervisning, attityder till modersmål, arbetsätt i modersmålsundervisning

---

I denna studie analyseras praxis för modersmålsundervisning i grundskolan. Studiens syfte är att undersöka hur modersmålsundervisningen genomförs i grundskolan, sett från elev- respektive lärarperspektiv.

Den teoretisk inramningen av modersmålsundervisning utgår från språkinlärning av Abrahamsson och Cummins, sedan tar jag vissa principer för hur kan man se undervisning som process och innehåll. Undersökning är inte styrd av dessa teoretiska ramar, utan dess forskningsansats vad gäller intervjuerna är induktiv, med ramarna fungerar som en grund för min förståelse av vad som sägs.

I studien används kvantitativ och kvalitativ metod. I kvantitativa delen används enkät för information om 49 grundskolelevernas tankar om betydelsen av att läsa modersmål och vilka arbetsformer som bidrar mest till effektivt lärande av språket i tre modersmålsgrupper: arabiska, somaliska och spanska. Den kvalitativa delen är baserad på semistrukturerade intervjuer med elva modersmållärare och en språkenhetschef. Analysen baserades på forskningsansatsen som beskrivs hos Johansson (1999) och Riessman (2005) där fokus ligger på att tematiskt lyfta fram innehållet i de intervjuades berättelser om sina erfarenheter och synpunkter på modersmålsundervisning.

I studien framkom att det tycktes finnas ett samband mellan ökade kunskaper i modersmål och stärkt kulturell identitet. Men modersmållärarna måste arbeta mycket med att skapa motivation för ämnet hos många elever. De tillverkar egna läromedel för detta, men många elever går mest för att föräldrarna vill eller för att det stärker grundskolebetygen. Den somaliska gruppen är dock särskilt positiv till att lära sig för språkets egen skull.

Planering med andra lärare än modersmållärare är något som inträffade sällan om man har bara modersmålsundervisning i tjänsten. Om man organisatoriskt gav tid och utrymme för detta skulle det gynna både elevernas inlärning och inflytande och lärarnas undervisning.

## Innehåll

1. Inledning.....	4
1.1 Bakgrund .....	4
1.2 Hemspråks- och modersmålsundervisning.....	5
1.3 Styrdokument om modersmålsundervisning .....	6
1.4 Nya förordningar om undervisning och studiehandledning på modersmålet.....	8
2. Syfte .....	9
3.1 Centrala frågeställningar .....	9
3. Forskningsöversikt och teoretiskt inramning av modersmålsundervisning .....	10
3.1 Språkinläring .....	10
3.2 Språket och identitetsutvecklingen.....	14
3.3 Undervisningsteori .....	15
3.4 Sammanfattning av kapitlet.....	17
4. Metod .....	18
4.1 Enkät till elever .....	18
4.2 Intervjuer med personal.....	19
4.3 Bakgrundsdata om eleverna .....	20
4.4 Bakgrundsdata om personalen .....	21
4.5 Etiska principer .....	22
4.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	23
5. Resultat från elevenkäten .....	24
5.1 Elevernas skäl för att delta i undervisning i modersmålet. ....	24
5.2 Elevernas dynamiska kontakt med modersmålet. ....	25
5.3 Elevernas inställningar till modersmålsundervisningen.....	27
5.4 Modersmål som redskap för svenska språket.....	29
5.5 Arbetsformer för effektivt modersmålslärande från elevernas perspektiv.....	29
5.6 Sambandsanalyser .....	30
5.7 Sammanfattning av kapitlet.....	34
6. Resultat från lärarintervjuerna.....	35
6.1 Svårigheter med blandade grupper.....	35
6.2 Kontakter med andra lärare än modersmåls lärare.....	36
6.3 Kontakter mellan modersmåls lärare.....	37
6.4 Föräldrakontakter .....	38
6.5 Elevmotivation .....	39
6.6 Varierat studiematerial .....	40
6.7 Klagomål över förflyttningar mellan skolor.....	41
6.8 Modersmålslektioner efter skoltiden.....	41

6.9 Bra saker med jobbet som modersmåslärare.....	42
7. Sammanfattning, diskussion och slutsatser.....	44
7.1 Sammanhållen tolkning av lärarnas berättelser om betingelser för arbetet. ....	44
7.1.1 En jämförelse med TARGET.....	45
7.2 Sammanfattande tolkning av elevernas värdering av modersmålsundervisningen.....	46
7.3 Metoddiskussion.....	48
7.4 Slutsatser .....	48
Referenslista .....	50
Bilaga 1. Samtyckesbrev: olika tidpunkter, olika språk.....	53
Bilaga 2. Enkätfrågor till elever .....	58
Bilaga 3. Intervjufrågor för lärare .....	60
Bilaga 4. Intervjufrågor för enhetschef .....	61
Bilaga 5. Enkät svar om bästa arbetsätt efter språk och åk. ....	62
Bilaga 6. Rangkorrelationer mellan mått om bästa arbetsätt.....	63

# 1. Inledning

Uppsatsen handlar om hur modersmålsundervisnings genomförs, sett från lärares och elevers perspektiv

Vi, som började skriva examensarbetet, är utbildade lärare, kommer ursprungligen från olika delar av världen, har olika modersmål och olika lärarerfarenhet. I dagsläget har av olika anledningar min samarbetspartner avbrutit studierna, och med hans medgivande fortsätter jag ensam med uppsatsen. Det innebär att antalet elevenkäter ökat från 15 till 49. Antalet lärarintervjuer ökade från 6 till 11, och dessutom lades en intervju med en enhetschef till, men framför allt tog intervjuerna mycket längre tid och spelades in på band.

Som föräldrar upplever man att modersmålet är nyckeln till självförtroende och identitet för de egna barnen. I det sammanhanget har jag inte kunnat använda svenska språket. Som vuxen elev har jag gått kurser i svenska för invandrare, men det har inte varit lätt att koppla vardagsspråket till skolämnen. Just det väckte intresset för denna studie.

## 1.1 Bakgrund

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) hänvisas till att skolans uppdrag är att i samarbete med hemmet understödja elevens personliga utveckling till kreativa, kompetenta, ansvarsmedvetna individer och medborgare. Det står också att utbildningen ska ta hänsyn till elevers olika behov, ge stimulans och stöd, för att de ska utvecklas så långt det är möjligt (Skolverket, 2011).

För att förstå vad som har hänt i vårt nya hemland, behöver vi titta bakåt.

Landsbygden avfolkades och småjordbruk lades ner i massomfattning under nittonhundratalet.

Före 1930-talet var Sverige ett utvandringsland, men under och efter andra världskriget har Sverige i olika omgångar tagit emot arbetskraftsinvandrare från bland annat Finland och forna Jugoslavien.

Efter andra världskriget hade Sverige sina fabriker och industrier intakta och i full gång som konsekvens av neutraliteten under kriget. Detta gav ett snabb ekonomisk tillväxt och behovet av arbetskraftsinvandring ökade.

På 1950- och 60-talet kom flyktingar från Ungern och f.d. Tjeckoslovakien.

Under 1970- och 80-talet kom flyktingar från Chile och f.d. Jugoslavien. Under 1990-talet och framåt ledde konflikter i Afrika bland annat till ett stort antal flyktingar från Somalia. Krig och misär har tvingat folk i nöd att flytta på sig och utvandra till bland annat Sverige. Under 2013 kom flyktingar från Afghanistan och Syrien (Cummins, 2017).

Under 2015 kom 162 877 asylsökande till Sverige varav 70 384 var barn och varav mer än hälften sökte asyl utan sina föräldrar eller annan legal vårdnadshavare. Det kom 35 369 ensamkommande barn (Migrationsverket, 2016).

Sedan dess har flyktingströmmen till Sverige minskat på grund av tillfälliga gränskontroller. Också i Tyskland infördes samma regelverk. Storbritannien beslöt att lämna EU efter sin folkomröstning, som bl.a. handlade om motstånd mot invandrare och öppna gränser inom EU.

Den historiska invandringen var inte väntad och har skapat olika tryck på ekonomi och utbildning. Utmaningen är tydlig för skolan. Hur ska läraren skapa en miljö för undervisning i en skolklass präglad av mångfald och svåra upplevelser? Hur kan modersmålsundervisning vara verktyg för att belysa och bygga bro mellan modersmål, vardagsspråk och skolspråk.

## 1.2 Hemspråks- och modersmålsundervisning

1960 infördes för första gången undervisning i hemspråk i Sverige. Det berörde främst finsktalande elever. Hemspråksundervisningen sågs som en form av stödundervisning för finska invandrabarn och kommunerna var tvungna att söka bidrag för denna undervisning. Hemspråksundervisningens syfte var att stödja eleverna att bevara sitt modersmål och utveckla sin ursprungliga etniska och språkliga identitet. År 1997 byttes benämningen hemspråk ut mot modersmål och hemspråksundervisning blev modersmålsundervisning, för att man ansåg att ”hemspråk” förknippades med ett språk som endast används inom hemmets väggar och inte passar som namn på ett ämne i skolan (Håkansson, 2003; Avery, 2017).

I Sverige infördes termen hemspråk i samband med hemspråkreformen 1977, då flerspråkiga elever med annat förstaspråk än svenska fick rätt till undervisning i sitt förstaspråk. Termen hemspråk har levt kvar till vardags hos såväl lärare som elever och föräldrar, trots att termen byttes ut mot modersmål för mer än tjugo år sedan (Svensson, 2017: 22).

Gudrun Svensson, forskare och lektor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet i Växjö, gör skillnad mellan andraspråksundervisning och modersmålsundervisning.

Andraspråksundervisning är en viktig del av skolarbetet för elever som behöver utöka sina kunskaper i det språk som är huvudspråk i Sverige. På så vis läggs grunden för deras möjligheter att i framtiden bli aktiva medborgare i det demokratiska samhället. Modersmålsundervisning ger eleverna möjlighet till fortsatt påbyggnad av förstaspråket och därmed få jämvikt i en flerspråkig utveckling (Svensson, 2017:30)

Svensson (2017) skriver att skolreformer som skulle ha bidragit till mångfald och att flerspråkiga elever skulle kunna uppnå skolans kunskapskrav i praktiken inte har fungerat av flera orsaker.

[...] avsaknad av insatser i förskolan och skolans tidiga år. [...] bristen på behöriga lärare vad gäller både svenska och andraspråk som modersmål. (Svensson, 2017:32)

Det finns föreställningar om språks olika status och flerspråkighet betraktas ofta mer som ett problem än som en tillgång i skolan (Svensson, 2017).

[...] i skolor där flerspråkighet betraktas som udda eftersträvar de flerspråkiga eleverna att visa att de inte är annorlunda än de andra och vill därför inte ta tillvara de möjligheter som erbjuds dem i form av andraspråks- och modersmålsundervisning. Trots att deras skolframgång och utveckling

gynnas av sådan undervisning, avstår eleverna självmant från detta i skolor där man betonar homogen svenskhet. (Svensson, 2017:33)

### 1.3 Styrdokument om modersmålsundervisning

I Skollagen (2010:800) definieras modersmål som elevens dagliga umgängesspråk och elever som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning:

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om 1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och 2. eleven har grundläggande kunskaper i språket [...]. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket. (SFS 2010:800 10 kap 7 §, s. 38–39).

I Skolförordningen (2011:185) om modersmålsundervisning hänvisas till att skolhuvudmannen i kommunen är skyldig att erbjuda modersmålsundervisning om det finns minst fem elever i kommunen som önskar modersmålsundervisning i ett visst språk och det finns en lämplig lärare. Eleverna ska erbjudas fortsatt modersmålsundervisning även om modersmålet inte längre är elevens dagliga umgängesspråk:

För elever som har ett annat språk än svenska som dagligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna får delar av undervisningen i årskurs 1–6 anordnas på detta språk [...] Undervisningen ska planeras så att undervisningen på svenska successivt ökar (Skolförordningen 2011:185, 9 kap 12§-13§).

Det är rektorerna som beslutar om vilka former för modersmålsundervisning som kan erbjudas och anordnas på den aktuella skolan:

8 § Modersmålsundervisning får anordnas:

1. som språkval i grundskolan och specialskolan,
2. som elevens val,
3. inom ramen för skolans val, eller
4. utanför den garanterade undervisningstiden. (Skolförordningen 2011:185, § 8).

I vissa kommuner har man lämnat ansvar till kommunala bolag som rekryterar, fortbildar och serrar skolor med modersmålslärare och studiehandledningspersonal. Chefen för ett sådant kommunalt bolag berättar om rekryteringsordningen:

”Vi kräver, söker legitimerade modersmålslärare som nummer ett, legitimerade lärare i svenska, engelska och annat språk, eller i tredje steget legitimerade lärare i något annat, sedan har vi lärare som är lärare från hemlandet som har väldigt god chans att komplettera sin utbildning, väldigt många utav våra lärare har jobbat som lärare i hemlandet. Om vi vill rekrytera en studiehandledare som behövs på en skola just nu i ett språk då kan vi nöja oss med en duktig gymnast som har språkliga kunskaper och kunskaper i olika ämnen på gymnasienivå. Ibland i vissa udda språk är det svårt att rekrytera legitimerade lärare, då försöker man rekrytera den som bäst uppfyller villkoren och har chans att utbilda sig.”

Kursplanen (Lgr11) för modersmål inleds med att vi lever i ett kulturellt mångfaldsamhälle och att medvetenhet om den egna kulturen och delaktighet i kulturarvet ger eleverna en trygg uppväxt, stärker deras identitet och förståelse för andras villkor och värderingar.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där (Skolverket, 2011. s. 5).

Enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) har skolan och vårdnadshavarna gemensamt ansvar för att skapa bästa möjliga förutsättningar för barn och ungdomars utveckling och lärande. Lärarna ska samverka med föräldrarna och kontinuerligt informera och samtala med dem om barnets skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling. Det är då också viktigt att man respekterar elevernas integritet (Skolverket, 2011:14).

Genom undervisningen i ämnet modersmål ska eleverna [...] ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift, använda sitt modersmål som ett medel för sin språkutveckling och sitt lärande, anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften, och reflektera över traditioner, kulturella företeelser och samhällsfrågor i områden där modersmålet talas utifrån jämförelser med svenska förhållanden (Skolverket, 2011 s. 87).

I kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk (reviderad 2016) betonas att

[...] eleverna ska utveckla tilltro till sin språkförmåga. Kursplanen lyfter fram vikten av tilltro eftersom detta är grundläggande för att våga uttrycka sig. Att ha modet att använda språket är en förutsättning för att utveckla nya kunskaper om det. Att ha tillräckliga kunskaper och känna sig trygg och säker när man talar och skriver innebär att på ett naturligt sätt kunna anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang. Trygghet och språklig säkerhet gör det också möjligt att vara sig själv på fler än ett språk (Skolverket, 2016: 6).

Det är viktigt att tidigt grundlägga ett intresse för att läsa och skriva på modersmålet [...] Den som har utvecklat ett intresse för att läsa och skriva har goda förutsättningar att kunna fördjupa sina språk- och omvärldskunskaper på egen hand, utanför klassrummets och skolans väggar. En god läsförmåga på modersmålet stärker läsförmågan även på andra språk, och omvänt. Undersökningar visar att svenska elever generellt sett behöver utveckla sina kunskaper i att läsa och skriva andra texter än rent berättande. Ämnet modersmål kan spela en viktig roll i det här arbetet eftersom eleverna genom undervisningen ska få lära sig att läsa olika typer av sakprosatexter på sitt modersmål och själva uttrycka sig i olika slags texter (Skolverket, 2016: 7).

Kursplanen anger att eleverna genom undervisningen ska ges förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och bli flerspråkiga. Det innebär att undervisningen i modersmål ska stödja elevernas identitetsutveckling, i nära samspel med deras språkutveckling (Skolverket, 2016: 8).



#### 1.4 Nya förordningar om undervisning och studiehandledning på modersmålet

Den 28 april 2016 överlämnade regeringen propositionen "Fjärrundervisning och entreprenad – nya möjligheter för undervisning och studiehandledning på modersmål" till riksdagen. I propositionen föreslås att grundskolan, grundsärskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska få överlämna modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål på entreprenad till en annan huvudman, om det inte går att ordna utbildningen inom den egna organisationen. Även fjärrundervisning i modersmål eller studiehandledning på modersmål ska få överlämnas på entreprenad till en annan huvudman (Prop. 2015/16;173 s.1). Lagändringarna trädde ikraft den 1 augusti 2016

Den 18 juli 2018 publicerades skolförordningen (2018:1512) Ändring i timplan för grundskolan. Ändringen sker genom att undervisningstiden minskar för ämnet elevens val från 382 till 177 timmar. Med tanke på att modersmålsundervisning planeras inom elevens val, så minskar antalet timmar i modersmålsundervisning kraftigt. Denna förordning trädde i kraft den 1 juli 2019.

Enligt Skolverket (2019) har modersmåls lärare en viktig roll i att förstärka modersmålet och att vara länk mellan elever, föräldrar och samhälle.

Den 3 maj 2019 publicerades betänkandet "För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål" (SOU 2019:18). Utredningen föreslår ändringar i skolförordningen (2011:185), bland annat:

- Att modersmålsundervisningen ska regleras i timplanerna. Det innebär att undervisningen knyts närmare skolans övriga verksamhet och att ämnet får en garanterad undervisningstid.
- Att elever ska ha rätt att delta i modersmålsundervisning oavsett hur många elever det finns hos en huvudman som önskar modersmålsundervisning i språket. Det innebär att slopa spärren om det inte blir en grupp om minst fem elever.
- Att eleven kan välja som språkval: svenska eller svenska som andraspråk under förutsättning att eleven i övrigt får undervisning i svenska eller svenska som andraspråk, engelska, eller teckenspråk. Det innebär att det inte går att välja modersmålsundervisning som språkval.

## 2. Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur modersmålsundervisningen genomförs, sett från elev- respektive lärarperspektiv.

### 3.1 Centrala frågeställningar

För att uppnå syftet med denna studie har följande frågeställningar formulerats:

1. Vilken betydelse har modersmålet för eleverna?
2. Vilken inställning har eleverna till att lära sig modersmålet?
3. Vilka betingelser för sitt arbete upplever modersmålslärarna?
4. Vilka arbetsformer anser elever och lärare bidrar mest till effektivt lärande?

### 3. Forskningsöversikt och teoretisk inramning av modersmålsundervisning

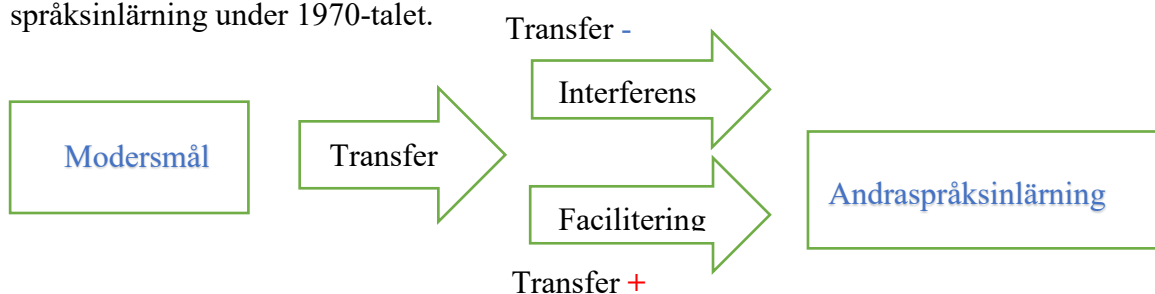
Kapitlet ger först en bakgrund om språkinläringen när man försöker lära sig sitt modersmål och samtidigt sitt andra språk, som är svenska i detta fall. Sedan tar jag kort upp vissa principer om språk och identitetsutvecklingen. För hur man kan se på undervisningen som process och innehåll använder jag mig av TARGET-ramverket som ett analysverktyg för att ge en bakgrund till de intervjuade lärarnas syn på detta. Undersökningen är inte styrd av dessa teoretiska ramar, utan dess forskningsansats vad gäller intervjuerna är induktiv, men de fungerar som en grund för min förståelse av vad som sägs.

#### 3.1 Språkinläring

Niclas Abrahamsson är professor i svenska som andraspråk och föreståndare för Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet. Abrahamsson (2009) säger att om man i allmänhet frågar varför det är svårt att lära sig ett nytt språk (second language,  $L_2$ ), så brukar man ofta få svaret att inverkan från den tidigare förvärvade språkkunskapen, individens specifika kunskap i sitt modersmål, är ett hinder för inläring av det nya språket. Denna negativa inställning till modersmål, (first language,  $L_1$ ) är enligt Abrahamsson fortfarande en djupt rotad föreställning.

Synen på modersmålets inflytande har emellertid växlat med tiden. Från att fram till 1960-talet ha ansetts vara den allenarådande källan till inläringssvårigheter och språkliga fel, till att under 1970-talet betraktas som en faktor med minimala effekter på  $L_2$ -inläring. Efter 1970-talet utvecklades en mer förutsättningslös empirisk forskning om  $L_1$ -påverkan vid  $L_2$ -inläring och begreppen transfer, interferens och facilitering introducerades (jfr figur 1).

Fig. (1) Sammanfattning i bild (gjort av förf.) om synen på modersmålets inflytande på andraspråksinläring under 1970-talet.



*Transfer*: överför mönster, strukturer, regler och element från modersmål.

*Interferens* (negativ transfer): avvikelse mellan modersmål och det andraspråket (nya språket)

*Facilitering* (positiv transfer): likheter mellan modersmål och andraspråk

---

Den kanske vanligaste uppfattningen när det gäller L<sub>1</sub>-påverkan är att denna manifesteras genom *transfer*, dvs. att inläraren överför mönster, strukturer, regler och element från modersmålet till målspråkssystemet, och att denna överföring resulterar i avvikelser från målspråknormen, dvs språkliga fel [...] att skillnaden mellan en inlärares L<sub>1</sub> och L<sub>2</sub> orsakar inlärningssvårigheter, och att dessa svårigheter resulterar i *negativ transfer*, dvs *interferens*, från första språket, medan likheter mellan språken inte orsakar svårigheter, utan tvärtom resulterar i *positiv transfer*, s.k. *facilitering*. Just denna sista aspekt av modersmålets roll - dvs. i vilken mån L<sub>1</sub> faktiskt fungerar som en resurs vid andraspråksinläring snarare än som ett hinder – är något som tenderar att glömmas bort i diskussioner kring transfer (Abrahamsson, 2009:236).

Abrahamsson ser modersmålets inflytande i ett bredare perspektiv än det som omfattas i begreppen transfer och interferens. Han ser modersmålet som en resurs snarare än som ett hinder, och transfer som en avsiktlig strategi snarare än som en automatisk, ofrivillig överföring. Abrahamsson menar att transfer som fenomen är relevant för all språkanvändning och språkinläring. Modersmålet är en kunskapskälla, som vid sidan av annan tidigare kunskap, tjänar som utgångspunkt för hypoteskonstruktion och hypotestestning (2009: 251–252).

Abrahamsson formulerar sin tes så här:

Modersmålpåverkan/transfer är alltså inte ett isolerat fenomen, utan snarare en faktor som på ett eller annat sätt gör sig gällande på alla strukturella och kognitiva nivåer och inom de flesta av andraspråksfältets delområden (Abrahamsson, 2009: 253).

Abrahamsson använder modellen av Ellis (1994) som bas för sin tes. Se fig. 2 nedan.

James Cummins är professor emeritus vid University of Toronto i Kanada, samt adjungerad professor vid Åbo Akademi i Finland. Cummins (2017) visar att utvecklingen av tvåspråkighet och flerspråkiga litteraciteter, och därmed ett vidgat mångkulturellt perspektiv på läsning

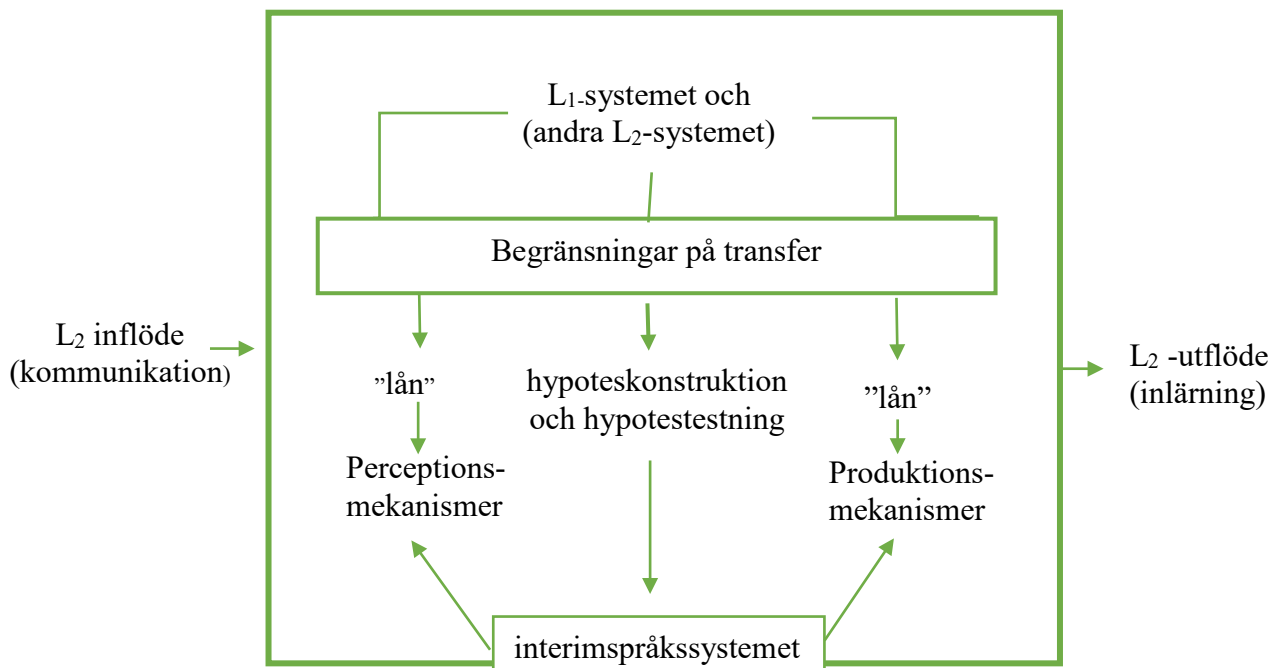


Fig. (2) The role of the L<sub>1</sub> in L<sub>2</sub> communication and learning (Ellis, 1994:339)

*Kommentar till figur 2:*

*L<sub>1</sub> systemet och (andra L<sub>2</sub> systemet)*, presenteras som (Modersmål) kunskapskälla och har som funktion att klassificera inflöde från L<sub>2</sub>.

*Begränsningar i transfer*, den här processen visas när språkliga eller kulturella vanor skiljer sig åt mellan L<sub>1</sub> (modersmål) och L<sub>2</sub>. Eftersom ”inläraren” är så van att använda till exempel en viss grammatisk struktur tenderar hen att använda den också i L<sub>2</sub>, vilket kan resultera i ett fel som till exempel när en spansk talare säger ”jag har tjugo år gammal”, i stället för ”jag är tjugo år gammal”.

*Hypoteskonstruktion och hypotestestning*. ”Inläraren” använder sig av redan existerande språkliga resurser dvs. modersmål. ”Lån” är de ord och begrepp som används tillfälligt från modersmålet. *Interimspråkssystemet* är inlärarens mentala tillfälliga grammatikspråk byggt på lånade ord och begrepp från modersmålet.

---

och skrivning, ger kognitiva, språkliga och kunskapsmässiga fördelar. Dessutom får flerspråkiga barn en tydlig kännedom om språkets struktur och funktioner. Den begreppsliga kunskapen är gemensam för olika språk, detta gör det möjligt att överföra begrepp, läs- och skrivfärdigheter och inlärningsstrategier från ett språk till ett annat. Detta kallas tvärspråklig transfer.

[...] pedagoger kan alltid välja hur de organiserar samspelet i sina klassrum för att uppnå utbildningsmål med sina elever [...] de beslutar också hur de ser på sin roll som pedagoger för elever med olika bakgrunder (om det till exempel ska förmedla ett ämnesinnehåll eller också koppla innehållet till eleverna liv och erfarenheter). Pedagoger väljer vidare hur de förhåller sig till elevernas språk och kultur, hur de uppmuntrar föräldrar och samhällsgrupper att vara delaktiga och hur tillämpar pedagogiken och gör bedömningar (Cummins 2017: 8–9).

Cummins forskning visar att elever med invandrarbakgrund kan uppnå ett relativt flytande vardagsspråk när villkoren är gynnsamma i kontakten med skolan, lärare, kamrater, tv och andra medier efter ett eller två år, men att det vanligen tar längre tid att utveckla kunskapsrelaterade språkfärdigheter. Det kan också ta längre tid för invandrarelever att uppnå ett bra vardagsspråk, som konsekvens av bostads- och skolsegregation (Cummins, 2017: 51).

Cummins menar att negativa konsekvenser för barn med invandrarbakgrund är att inte prata sitt modersmål regelbundet, oavsett om de är födda i värdlandet eller har anlänt i tidig ålder. Modersmålet är skört och ersätts av det dominerande språket i det nya landet. Barnen uppnår inte flyt på båda språken och förlorar därmed den aktiva tvåspråkighetens kognitiva och kunskapsmässiga fördelar. Kommunikationen med föräldrar och mor- eller farföräldrar kan bli lidande om dessa inte har kunskaper i det nya språket, och barnets möjligheter att engagera sig kulturellt och språkligt för sitt ursprungsland blir begränsade. Cummins rekommenderar för bästa utveckling av muntliga och skriftliga färdigheter på förstaspråket att det bör finnas minst en vuxen som konsekvent talar modersmålspråket med sitt barn hemma och att det även finns lärare i förskolan och under de första skolåren som talar modersmålet för att förstärka barnens identitet (2017).

Lärande kan definieras som integration av nya kunskaper och färdigheter med de kunskaper och färdigheter vi redan har (våra förkunskaper). Om våra tidigare kunskaper ligger kodade i förstaspråket kommer inläring av andraspråket, eller lärandet på andraspråket, oundvikligen att innebära överföring från första till andraspråket. Beroende på den utbildningsmässiga eller socio-lingvistiska situationen kommer en överföring också att ske från andra- till förstaspråket [...]

Principen om tvärspråklig interdependens belyser det faktum att språköverföring pågår i alla faser av andraspråksinlärning [...] Att lära sig ett språk är dock inte bara en kognitiv process [...] De budskap barn och föräldrar tar emot om värdet av deras modersmål och kultur påverkar i hög grad deras motivation att använda och lära sig det språket. (Cummins, 2017:151).

Tvärspråkighet eller flerspråkighet bland elever med invandrabakgrund är en personlig, kognitiv och kunskapsmässig tillgång. Begreppslig utveckling på förstaspråket lägger grunden för en begreppslig utveckling på andraspråket. Elever med invandrabakgrund behöver kunskapsmässigt stöd (från både specialiserade och vanliga lärare) under hela den fem till sju år långa period som krävs för att hinna ikapp kunskapsmässigt (Cummins, 2017:304).

Cummins menar att beslutsfattares och lärares inställning till förstaspråket spelar stor roll för elevernas utveckling. Om lärarna insisterar på att eleverna bara ska använda sitt andraspråk i skolan, så stödjer de ovetenskapliga ideologier. Om lärarna istället väljer att undervisa på och om elevernas förstaspråk och om deras kulturer, så stödjer de elevernas utveckling. Att få en bra relation till en lärare är viktigt för många nyanlända elever och deras familjer (2017).

Cummins (2017:18) anser att Sverige har varit ett föregångsland när det gäller att inse vikten av elevernas modersmål och att erbjuda flerspråkig stöttning för nyanlända elever. Men det är samtidigt en stor utmaning att undervisa i en skolmiljö präglad av stor mångfald.

I Kanada skapades för många år sedan en yrkeskategori som kallades ”Community language specialist”. Språkspecialistens uppgift var att främja de olika språken som talades i kommunen. Cummins (2017:301) påpekar att denna yrkeskategori skulle fungera utmärkt i Sverige, eftersom de kommunala kanadensiska språkspecialisternas arbetsuppgifter faktiskt redan är på gång i Sverige: 1. Undervisa i modersmål. 2. Stötta flerspråksundervisning genom olika projekt och uppgifter i klassrummet. 3. Kartläggning av nya elevers tidigare kunskapsinhämtning. 4. Bygga kontakt med föräldrar, familjer och gemenskaper.

Helen Avery, forskare och projektledare vid Centrum för mellanösternstudier vid Lunds universitet, fokuserar i sin studie om modersmålsundervisning på två kompletterande perspektiv. Avery (2017) tar dels upp barnens motivering för att lära sig sitt modersmål, i det här fallet arabiska, och i vilka sammanhang de använder språket i sina vardagsliv, dels förutsättningarna för undervisning utifrån arabiskans ställning i lärarutbildningarna och dels hur den grundas forskningsmässigt. Hon påpekar att modersmålsundervisningen generellt begränsas av olika kriterier i läroplanen och skolförordningen för grundskolan, samtidigt som hon tar upp att modersmålsundervisningen i arabiska skulle behöva bättre förutsättningar med tanke på att det är en annan skrift, skrivriktning och diglossituationen (2017).

Diglossi innebär att olika språk eller språkvarianter används i olika situationer i ett samhälle. Det finns olika varianter av arabiska, vilket försvårar undervisningen och förståelsen hos barnen. Modersmål definieras som ett och samma ämne och språkdidaktiken är densamma oavsett vilket språk det rör sig om. Innehållsmässigt skiljer sig modersmålsundervisning i exempelvis arabiska eller franska från undervisning i kinesiska. Det finns alltså en språkspecifik aspekt i modersmålsundervisningen. De didaktiska utmaningarna och rimligheten i att uppnå kursmål skiljer sig betydligt mellan olika språk. Ändå arbetar modersmålen med samma kursplan, de ligger under samma regelverk och villkoren för undervisningen är gemensamma (Avery 2017:147).

Flerspråkighetsforskning tittar i huvudsak på språkvetenskapliga frågor, som t.ex transfer eller interferens, hur flerspråkigas språkliga produktion skiljer från enspråkiga personer, eller om

flerspråkighet kan skydda från demens. [...] Forskare här argumenterar då för modersmålsundervisning som ett sätt att förbättra språkutveckling i svenska. Ingen av dessa forskningsfält ser på modersmålsundervisning som didaktisk fråga i sin egen rätt, eller som en undervisning som i första hand syftar att förbättra kompetens på modersmålet. (Avery 2017: 155)

Enligt Avery (2016) skolan måste utnyttja det fulla utbudet av kompetenser och erfarenheter som finns tillgängliga i varje modersmåls lärare.

### 3.2 Språket och identitetsutvecklingen

Laura E. Berk är professor emeritus i psykologi vid Illinois State University, där hon har forskat och undervisat om barns utveckling, särskilt barns språkutveckling. Berk (2013) säger att när barn är små och vill uttrycka sina känslor för att kunna få uppmärksamhet använder de sig av språk. Om föräldrarna ger respons till de signaler som barnet sänder, och svarar med den typ av uppmärksamhet som barnet vill ha, kommer anknytningen att vara god. Om barnets känslor besvaras på ett korrekt sätt kommer det att stärka anknytningen även till andra människor. Om barnet har en trygg anknytning kan det även påverka andra aspekter och egenskaper och ge en självkänsla. En otrygg anknytning kan påverka förmågan till social kompetens och kommunikation (Berk, 2013: 96–97).

Roger Säljö är professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet. Han forskar om lärande och utveckling samt arbetar med frågor om hur människans förmåga att utveckla intellektuella tekniker påverkar hennes sätt att lära och tänka. Enligt Säljö (2000) är språket ”en mekanism för att lagra kunskaper, insikter och förståelse hos individer och kollektiv”. För att individer ska kunna ta till sig information och kunna hantera den kunskap som de tar in, behövs det språkliga begrepp. Språk är människans främsta redskap för att kommunicera, tänka och lära.

Människans förmåga att använda språklig kommunikation är grunden för hennes kunskapsutveckling och för spridning av erfarenheter mellan individer, grupper och samhällen. Med hjälp av språket gör vi våra erfarenheter och insikter publika genom att använda termer och uttryck som i en mening förtingligar [...] det vi tänker och vill ha sagt (Säljö, 2015:25)

Seija Wellros är verksam som universitetslektor och psykolog vid Institutionen för språk och litteratur vid Lärarhögskolan i Stockholm. Wellros (1998) säger att modersmålet/första språket som utvecklas under barn- och ungdomsåret för alltid kommer att låta skönare och rikare än alla andra språk man lär sig. Hon menar att ”genom språk [...] blir du automatiskt en medlem i en etnisk grupp, en grupp människor som delar en gemenskap som bygger på en gemensam historia, samma språk och liknande traditioner” (Wellros, 1998:10). Det är värdefullt att bli medveten om sin egen sociala och kulturella prägning för att förstå sina reaktionsmönster inför möten med människor man inte känner (1998:5).

Hon påpekar vidare att identitet kan definieras som känslan av att vara en och samma person trots att man uppträder på olika sätt på olika platser i olika åldrar (Wellros, 1998:82). Identitet utformas genom samspel mellan en individ och de människor man dagligen möter (1998:83).

Andrea C. Schalley är professor i engelsk språkvetenskap vid Karlstads Universitet och grundare av för forskarnätverket ”Sociala och affektiva faktorer för underhåll och utveckling av

hemspråket”. Schalley (2017) hävdar att modersmålsundervisning hjälper till att barnen utveckla självkänsla och egen identitet. Hon menar att när individens egen bakgrund värderas uppnås integration och stärker den sammanhållet samhälle.

Virginia P. Collier är professor emeritus vid bilingual/multiculturalenheten vid George Mason University och Wayne P. Thomas är professor emeritus i utvärderings- och forskningsmetodik vid samma universitet. I den här texten sammanfattas resultaten från 32 års forskning från alla deras longitudinella studier, vilka de genomfört i 36 skoldistrikt i 16 amerikanska stater. Deras studier är generaliserbara till alla regioner och sammanhang i Förenta staterna och har repikerats i andra länder. De sammanfattar i sina resultat som att det är positivt för varje kategori av studenter, gäller även elever med speciella behov, att delta i tvåspråkiga klasser, och alla elever som går på modersmålsundervisning klarar sig vanligtvis bättre än sina kamrater som inte gör det (Collier & Thomas, 2017).

The students with special needs were likewise doing far better in the dual-language classes than their peers not in dual language, a finding similar to those reported by other researchers (Bruck, 1982; Genesee, 1987; Genesee, Paradis, & Crago, 2004; Lindholm-Leary & Genesee, 2010; Lindholm-Leary & Howard, 2008). We can summarize from these findings that it does not harm any category of students to attend dual-language classes, and all categories of students typically do better than their peers not in dual language (Collier & Thomas, 2017:10).

László Vincze är doktorand i mediavetenskap vid Helsingfors universitet och i Ungern (Universitet Pécs) i tillämpad lingvistik. Vincze (2010) påpekar att det har stor betydelse på vilken språk tillbringar man tid med medierna. Vincze (2013) anser att tv-kanaler på minoritetsspråk och majoritetsspråk inte bara fungerar på olika språk utan också tolkar och återger världen och verkligheten omkring oss på olika sätt.

Jennie Spetz arbetar med språkpolitiska frågor på Språkrådet i Stockholm och har magisterexamen i statsvetenskap. Spetz (2014) visar att familjer med utländskt ursprung prioriterar att barnen deltar i modersmålsundervisning i första hand för kontakt med släkten och som stärkning av den dubbla kulturella identiteten.

Skolverket (2015) skriver om högläsning, att när barn lyssnar på högläsning lär de sig saker om livet och om andra människor och dessutom lär de sig om att förstå symboler och språkliga uttryck, hur de används och hur man själv kan använda dem i samspel med andra.

Skolverket (2006) visar att läroböcker aldrig kan vara helt igenom objektiva eller uttömmande. Beskrivningar och urval av stoff är alltid färgade av bl.a. författarnas kunskaps- och historiesyn. Det är grunden för att ifrågasätta läroböckernas legitimerande funktion, dvs. att de skulle utgöra en garanti för att styrdokumentet följs.

### 3.3 Undervisningsteori

Blomgren (2016) definierar TARGET-ramverket som ett analysverktyg för att identifiera olika faktorer i lärmiljö, som kan påverka motivation och elevens personliga målorientering.

Modellen är utarbetad av forskarna Epstein (1988) och Ames (1992). Lärmiljön i deras studie delas in i sex dimensioner. TARGET är en förkortning av dem. De formar elevens uppfattning om klassrummets målstruktur. T(*task*) = uppgifter och lärandeaktiviteter, A(*authority*)=elevens rättigheter enligt läroplanen, elevinflytande och elevansvar, R(*recognition*) = belöning,



någon form av uppmärksamhet) *G(grouping)* =gruppering av eleverna i klasser och hur grupperingar påverkar skolans anda eller sociala klimat, *E(evaluation)* = bedömning och återkoppling), *T(time=* tid). (Blomgren, 2016, s. 73–75). Se tablå 1.

Dessa dimensioner kan användas för att beskriva, analysera och utveckla lärmiljön. Modellen är särskild användbar för organisationen och genomförande av undervisningen, dvs i klassrummets praktik med lärares förhållningssätt, deras bemötande av elever och hur lärare designar sin undervisning. Forskare som förespråkar olika faktorer i lärmiljön använder TARGET-ramverket för att utveckla motivationsforskningens teoretiska modeller och skapa underlag för skolutveckling på skolnivå, men också på policynivå. (Blomgren, 2016, s. 76)

I TARGET-ramverkets dimensioner innebär till exempel uppgifter och lärandeaktiviteter (*tasks*) hur modersmållärare introducerar, fördelar och följer upp teman. Väcker de elevens nyfikenhet, intresse eller stress inför språket? Handlingsutrymme för elevens inflytande över studiesituationen, möjligheten att ta kontroll över sitt skolarbete, är ytterligare en dimension (*authority*). Erkännande (*recognition*) för prestationer är en annan. Gruppering (*grouping*) omfattar två aspekter, åldersgruppering eller gruppering av elever efter kunskapsnivå i modersmålet. Grupperingen uppmuntrar till samarbete eller konkurrens och hur hela grupper påverkar skolans sociala anda. Utvärdering (*evaluation*) handlar om metoder att utvärdera lärandet. Tid (*time*) är dimensionen för hur bråttom och vilken arbetsbörda man har. Jag återkommer i kapitel 7 till en diskussion om vad denna modell kan säga om lärarintervjuerna.

Tablå1. Ur Blomgren (2016), tabell 3:1: TARGET Framework and Strategies that Support Mastery Goals in the Classroom

	Description of Dimension	How to Support Mastery Goals
Task	Design of learning activities and assignments. Variety, challenge, organization, and interest level of learning activities.	Include variety, challenge, novelty, diversity and interest.
Authority	Opportunities to develop sense of personal control and independence, and to assume leadership role	Forster active participation and sense of ownership
Recognition	Formal & informal use of incentives and rewards focused om individual effort, improvement, and accomplishments	Focus on individual progress and improvement.
Grouping	Arrangements utilized in classroom to allow students to master course content Heterogeneous grouping structures that promote peer collaboration and cooperation	Use individual and cooperative learning
Evaluation	Methods used to assess and monitor learning. Evaluation systems that are varied, private , and assess individual progress, improvement, and mastery	Give opportunities to improve word, use diverse methods, recognize effort.
Time	Includes workload, pace of instruction	Allow students to participate in scheduling and complete assignments at appropriate and optimal rates.

### 3.4 Sammanfattning av kapitlet

Forskningsöversikten och en teoretisk inramning av modersmålsundervisning i kapitel 3 ger en bakgrund om språkinlärningsteori, processen att lära sig sitt modersmål och samtidig sitt andra språk. Ett villkor som ger en effektiv lärande av modersmål är, enligt forskarna, kontakt med minst en vuxen som pratar modersmål. Sedan visar kapitlet att modersmålsundervisning hjälper till att barnen utvecklar självkänsla och egen identitet och klarar sig bättre i skolan än kamrater som inte går på modersmålsundervisning. Dessutom visar forskning att modersmål förstärks via media som tolkar och återger världen och verkligheten omkring oss på olika sätt, Vincze (2010) menar att det har stor betydelse på vilken språk man tillbringar tid med medierna. Dessa forskningsresultat har påverkat elevenkäten som används i studien. Sedan beskrivs analysverktyget TARGET som identifierar olika viktiga faktorer i lärmiljön.

## 4. Metod

I studien används kvantitativ och kvalitativ metod. Båda analyserna har blivit utvidgade med min egen del. I huvudsak samma enkät användes med fler elever för att få information om elevernas tankar om betydelserna av att läsa modersmål och dessutom vilka arbetsformer som de tycker bidrar mest till effektivt lärande av språket. För den kvalitativa studien intervjuade jag fler lärare under betydligt längre tid per intervju med syftet att identifiera och samla modersmållärares uppfattningar och upplevelser om betingelser för sitt arbete.

### 4.1 Enkät till elever

Enkätfrågor för eleverna är standardiserade, frågor och situationer är detsamma för alla elever i undersökningen (Trost & Hultåker, 2016) och strukturerade utifrån olika undersökningar, som jag använt som mallar, bl.a. "Debatterad och marginaliserad, perspektiv på modersmålsundervisningen" (Spets, 2014), "Används elevers förkunskaper i undervisningen?" (Blomqvist, 2007) samt "Att samverka när språket inte räcker." (Person Hua, 2010). Före analysen fick jag inse att svarsalternativen på fråga 4 och 5 hade behövts förklaras bättre, så att eleverna bara skulle kryssa ett alternativ. För analysen använde jag dataprogrammet IBM-SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 24.0). Enkäten ses i bilaga 2. Enligt kritikerna kan enkätresultat visserligen bli breda och generella, men kan inte bli särskilt djupgående (Stukát, 2011:35).

För några variabler har jag kunnat konstruera en gemensam faktor, *Värde*, som handlar om vad eleverna lägger för värde i undervisningen. Det kan ses som en attityd till undervisningen. Ajzen och Fishbein (2000) föreslår att definition av attityd som den värderande inställning till något, attityden gäller att något är bra eller dåligt, önskvärt eller inte önskvärt etc.

"... we propose to use the term 'attitude' to refer to the evaluation of an object, concept, or behavior along a dimension of favor or disfavor, good or bad, like or dislike". (Ajzen & Fishbein, 2000:3)

För övriga mått på elevernas svar har jag valt termen inställning.

Dess reliabilitet har mätts med Cronbachs alfa och den var tillfredsställande, om än inte hög (se kap. 7.6). Många forskare har åsikter gällande gränsvärdet för Cronbachs alfa ( $\alpha$ ), men de flesta vill ha mellan 0,70 och 0,95 (Frisk, 2018). Alfa är i huvudsak en sammanvägning av de inbördes korrelationerna mellan variablerna i måttet.

I tolkningen av enkätresultat har jag använt begreppet *elevers dynamiska kontakt med modersmålet*. Det betyder att språket upplevs hålla eleven i en levande, ömsesidig, kontakt med det egna språket och kulturen, till skillnad från att bara läsa språket i skolan.

I analysprocessen har jag använd korstabulationer mellan olika variabler, då svaren på en variabel har grupperats efter t ex. årskurs och språk. Jag har också använt Spearmans rangkorrelation för att undersöka samband. Gränsvärden för Spearmans rangkorrelation är mellan  $-1$  till  $+1$ . När rangkorrelationen närmar sig  $+1$  är sambandet nästan perfekt positivt, dvs båda

variablerna ökar eller minskar sin rang på samma gång och lika mycket. När korrelationen närmar sig -1 är den nästan perfekt negativ, dvs när den ena variabeln minskar sin rang, så ökar den andra sin rang lika mycket. Det är alltså inte medelvärdena som jämförs, som i vanlig korrelation, utan medelvärdena rangordnas inom varje variabel och så är det rangerna som jämförs. Rangkorrelationen har färre statistiska antaganden än den vanliga korrelationen och kan därför användas när man t. ex inte har linjära samband.

## 4.2 Intervjuer med personal

Intervjudelen av studien är baserad på intervjuer med elva modersmåls lärare och en språkenhetschef, vilka arbetar i en större och en mellanstor kommun i västra Sverige.

När det gäller urvalet av modersmåls lärare var kraven att de skulle vara undervisande modersmåls lärare och positiva till att delta i studien. I det första samtalet med lärarna och med enhetschefen kom vi överens om plats och tid. Varje intervju bestod av tolv frågor, varav fyra var bakgrundsfrågor och åtta var innehållsfrågor.

Intervjuerna är genomförda i två omgångar.

I den första omgången av intervjustudien, för att få kontakt med modersmåls lärare, vände vi oss till min kompanjons kollegor på hans arbetsplats. Vi hade begränsat oss till sex korta intervjuer med modersmåls lärarna i arabiska, kurdiska<sup>1</sup>, tigriska<sup>2</sup> och assyriska<sup>3</sup> språk. Intervjun genomfördes av tidsmässiga skäl på kommunens språkcentrum lokalt. Deltagarna intervjuades enskilt i ett rum som var bokat i förväg. Varje intervju tog cirka tjugo minuter och utfördes inom en veckas tid. Svaren antecknades på papper.

För att få kontakt med modersmåls lärare i den andra omgången av intervjuer vände jag mig till bl. a. en lärarspråksförening, språkenheten i en kommun och vänner till kollegor. Via mejl och personlig kontakt på deras arbetsplatsmöte kunde jag berätta om min studie och önskemål om intervju. Med de lärarna, som visade intresse för att dela sina åsikter och tankar om modersmålsundervisningen, tog jag ännu en närmare kontakt. Jag har kompletterat med fem lärarintervjuer med modersmåls lärare i franska, somaliska och spanska. Dessutom ställde en av cheferna på språkenheten upp för intervju. Samtliga (i den här delen) ville ha intervjufrågorna i förväg, de fick det i pappersform eller/och via mejl som de önskade sig. Intervjuerna verkställdes på olika platser, arbetskontor, skolsalar, under kaffeпаuser före och efter deras arbetspass. Det var alla platser där vi kunde vara ostörda.

Intervjuerna varade mellan 45 min till en timme. Jag har kunnat vända tidigare misstag till min fördel, genom att spela in svar i telefonens bandspelare. Intervjufrågorna för enhetschef och modersmåls lärarna finns i uppsatsens bilaga 3 och 4.

Intervjufrågorna är utarbetade från frågeställningen i studien: Vilka betingelser upplever modersmåls lärare för sitt arbete? Intervjufrågorna är uppdelade i bakgrundsfrågor och innehållsfrågor. Bakgrundsfrågorna handlar om yrke, antal år som lärare etc. Innehållsfrågor är: Vad använder du för språkutvecklande arbetssätt i din undervisning? Använder du läromedel som

---

<sup>1</sup> Talas framförallt i Kurdistan som täcker delar av Iran, Irak, Syrien, Armenien och Turkiet.

<sup>2</sup> Eller tigrinja, är officiellt språk i Eritrea och är det största språket i landet.

<sup>3</sup> Det är en variant av arameiska. Assyrier/syrianer är ursprungligen från Irak, Turkiet, Iran och Syrien.

motsvarar kursplanens mål? Jag har använd standardfrågor i en bestämd ordning och på samma sätt till alla jag intervjuat (informanter). En semistrukturerad intervju innebär att forskaren gör en lista över specifika teman som skall beröras, men intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren (Patel & Davidson, 2011:81–82).

Jag använder narrativ analys som forskningsansats i en variant som beskrivs hos Riessman (2005). Hon särskiljer fyra olika slags narrativa analyser. I tematisk analys ligger tonvikten på innehållet, "vad" som sägs mer än "hur" det sägs, forskare skapar induktivt från flera historier tematiska grupperingar av data. Det är den jag har valt. I narrativ analys ligger fokus på att lyfta fram den intervjuades berättelse om sina erfarenheter och synpunkter. Vad väljer hen att berätta och vad inte? Valet av fakta som personen inte låter komma in i berättelsen kan vara lika betydelsefullt som den information som hen väljer att presentera för intervjuaren (Johansson, 1999).

Syftet med studien är alltså att upptäcka och identifiera modersmåslärare uppfattningar om sin undervisning genom de teman som jag analyserat fram för att förstå sammanhanget.

Analysen inleddes med att jag hörde på de inspelade intervjuerna flera gånger för att få ett helhetsintryck. Sedan hörde jag på varje intervju i detalj för att identifiera utsagor som beskrev hur modersmåslärare uppfattade sin undervisning. Dessa utsagor jämfördes avseende likheter och olikheter och grupperades utifrån gemensamma drag. Efter ytterligare jämförelse, läsning och reflektion upptäckte jag med hjälp av handledaren nya dimensioner. Uppfattningarna sammanställdes i beskrivningskategorier, som var relaterade till varandra genom att de innehöll olika uppfattningar om samma innehåll.

### 4.3 Bakgrundsdata om eleverna

Studien är begränsad till tre olika modersmålsgrupper med elever som är folkbokförda i och går i skolan i en större och en mellanstor kommun.

Insamlingen av data är genomförd i två delar.

I den första insamlingen av enkäten, hade vi (min kompanjon och jag) begränsat oss till 15 elevsvar i en arabisk språkgrupp. I den andra delen av datainsamlingen har jag kompletterat med 12 elever i spanska grupper, 19 elever från somaliska grupper och 3 elever från en arabisk grupp. 11 elever går i åk 6, 12 elever i åk 7, 15 elever i åk 8 och 11 elever i åk 9. Sammanlagt har jag enkätsvar från 49 elever (se tabell 2). Elevernas ålder varierar mellan 12–16 år. I gruppen finns tre elever som är utrikes födda och har invandrat till Sverige under 2015–2018.

För att få kontakt med elever har jag frågat lärare via mejl och personliga kontakter på plats i en språkförening och en kommunal enhet för språkundervisning, om jag kunde göra en enkät till deras elever. De lärare som var positiva till enkäterna, tog jag närmare kontakt med via telefon. Samtyckesbrev i översättning till respektive språk (jag har fått översättningshjälp till somaliska och arabiska, till spanska gjorde jag en egen översättning) skickades till föräldrarna via modersmåslärarna (bilaga 1a-d). Modersmåslärare tog emot föräldrarnas samtyckesbrev och i några fall per telefon eller personligt samtal. Jag har frågat modersmåslärare om budskapet i brevet var tydligt. Sammanfattande uppgifter om eleverna finns i tabell 1.

I vissa grupper var jag närvarande vid det första enkätbesvarandet och aktiv i att besvara frågor från eleverna. I andra grupper var det modersmåls lärare som delade ut och samlade in enkäterna. Jag har själv samlat in alla 34 enkäterna i den andra del av studien. Ett litet internt bortfall förekommer eftersom en elev tröttnade och inte ville svara på enkätens sista frågor.

**Tabell 1: Bakgrundsuppgifter om elevernas årskurs och språkgrupp.**

Årskurs	Språkgrupp			
	Spanska	Arabiska	Somaliska	S: a
6	3	5	3	11
7	2	4	6	12
8	1	9	5	15
9	6	0	5	11
<b>S: a</b>	12	18	19	49

#### 4.4 Bakgrundsdata om personalen

I tabell 2 finns sammanfattat svaren på de fyra bakgrundsfrågorna som ställdes till modersmåls lärarna: Om vilka modersmål de undervisar i, om deras lärarutbildning, om antalet år som lärare, om deras undervisningsgrupp, om hur många elever de har per grupp, om deras antal gruppundervisningar per dag, om deras antal skolbyten per dag. Namn på lärarna är påhittade enligt vetenskapsrådets etiska principer.

Modersmåls lärargruppen består av fyra manliga lärare och sju kvinnliga lärare. Tio modersmåls lärare är anställda av den mellanstora och större kommunen och en av en privatskola. I tabellen visas att tre lärare undervisar i arabiska, tre i spanska och resten i kurdiska, assyriska, tigriska, franska och somaliska. Fem av elva modersmåls lärarna har lärarutbildning och arbetslivserfarenhet som lärare mellan 10–30 år. Fyra lärare undervisar både på grundskolan och gymnasiet, sex lärare undervisar bara på grundskolan och en bara på gymnasienivå.

Spanska modersmåls lärare har det minsta antalet elever per grupp mellan 3–6, resten av modersmåls grupperna består av 6–10 elever. Nästan alla modersmåls lärare har två grupper per dag i sin undervisning med undantag av den franska undervisningen med en grupp per dag. Sju modersmåls lärare byter skola mellan två till fyra gånger per eftermiddag.

Tabell 2: Bakgrundsfrågor till modersmåslärarna. Lärare= LÄR, språk= SPR, lärarutbildning=LPU, antal år som lärare = LAE, lärare undervisningsgrupp = LUG, antal elever per grupp = AEG, antal grupp per dag = AGD, antal skolor per eftermiddag= ASE.

Bakgrundsfrågor							
LÄR	SPR	LPU	LAE	LUG	AEG	AGD	ASE
Adam	arabiska	nej	10 år	1–9 åk	8–10	2–3	2–3
Beatrice	kurdiska	nej	8 år	1–9 åk +gy	7–10	2–3	2–3
Calle	assyriska	ja	5 år	1–9 åk +gy	ca 8	2	2–4
Diana	arabiska	nej	4 år	1–9 åk +gy	7–9	2–3	2–4
Emine	tigriska	nej	10 år	7–9 åk	6–10	2	2
Frances	arabiska	nej	5 år	1–9 åk +gy	8–10	2–3	2
Delis	spanska	ja	30 år	1–9 åk	3–5	2	1
Marie	spanska	nej	3 år	1–9 åk	3–4	2	1
Ronny	franska	ja	18 år	1–9 åk	6–8	1–2	1–2
Gudrun	spanska	ja	2 år	1–9 åk	4–6	2	1
Per	somaliska	ja	26 år	gy	6–8	2–3	1

#### 4.5 Etiska principer

De fyra grundläggande etiska principerna är: informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet. För att tillgodose principerna har jag gjort följande:

*Informationskravet.* Jag har informerat undersökningsgruppen (modersmåslärare och elever) om syftet med undersökningen och att deltagande är frivilligt och att de har rätt när som helst att avbryta sin medverkan samt om hur resultatet kommer att användas och presenteras. Som förhandsinformation har jag angett mitt namn och institutionsanknytning.

*Samtyckeskravet.* Modersmåslärarna blev informerade om sin rätt att själva bestämma om sitt deltagande. Eleverna fick ett samtyckesbrev på sitt eget modersmål hemskickat till föräldrarna /vårdnadshavarna, med kravet att eleverna tog med sig påskrivna brev eller föräldrar tog kontakt med modersmåslärare för att elever skulle kunna delta i enkätstudien.

*Nyttjandekravet.* Jag har meddelat att information som samlas in endast får användas för studiens ändamål, dvs forskning eller som information om forskning.

*Konfidentialitetskravet.* Jag har beaktat de medverkandes anonymitet. Modersmåslärare och elever har fått information om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt. I samtal med språkenhetschef och modersmåslärare kom det fram att de är intresserade av att få veta vad resultaten visar.

#### 4.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

*Validitet:* Validitet handlar om att undersökningen verkligen ger forskaren svar på de frågeställningar som formulerats (Stukát, 2011). När vi formulerade intervju - och enkätfrågorna ansåg vi att det var väl avstämnda mot vårt syfte och våra frågeställningar. Jag är dock inte helt nöjda med de lärarsvar vi fått i den första intervjuomgången. Detta kan bero på att kollegorna svarade på frågorna under tidsbrist och hade vissa språksvårigheter. I den andra omgången fick intervjuerna ta mycket längre tid och de spelades in på band. Elevernas enkät blev däremot i stort sett besvarad i sin helhet, men en elev från mellanstadiet tröttnade och lämnade in enkäten utan att svara på de fyra sista frågorna.

*Reliabilitet:* Det faktum att modersmåslärarna i första omgången var kollegor till intervjuaren kan påverka tillförlitligheten i deras svar, men det finns också något positivt med att man känner varandra. Vi ansåg att vi hade behövt tolk (de flesta intervjuerna var på arabiska), bristen på kommunikation speglas i de kortfattade svaren. Johansson & Svedner (2010) nämner att om man vill skapa ett bra intervjuresultat är det viktigt att den intervjuade känner sig trygg och har förtroende för intervjuaren. Jag tycker att intervjusituationen var sådan i andra omgången. Inspelningsbanden gav också mycket större säkerhet i tolkningen av svaren.

*Generaliserbarhet* innebär att man grundligt utreder för vilka resultaten gäller. Vi har undersökt en liten grupp och urvalet av lärare och elever är inte slumpmässigt, så det går inte alls att påstå att det gäller alla elever eller lärare i modersmålsundervisningen, inte ens i Göteborgsområdet. Den senaste informationen från Sveriges officiella statistik läsåret 2017/18 visar att 167 926 elever deltar i modersmålsundervisning

Jag anser att *relaterbarhet* (Stukát, 2011) är ett mer korrekt begrepp för studien. Det betyder att den här studien kan användas som diskussionsunderlag för lärare och huvudmän för modersmålsundervisning och som inspirationskälla för framtida undersökningar.



## 5. Resultat från elevenkäten

Analysen av enkätens svar är indelad utifrån mina forskningsfrågor: Elevers inställning till betydelsen av att läsa modersmål och vad elever anser om bästa arbetssätt för att lära sig modersmål. I analysen kommer jag att använda procenttal, jag är medveten om att grupperna egentligen är för små för procentberäkning, men det underlättar för läsning. Jag ber läsaren vara vaksam på detta.

### 5.1 Elevernas skäl för att delta i undervisning i modersmålet.

Enkäten ställde eleverna inför påståendet: Jag deltar i modersmålsundervisningen för att (1) jag vill lära mig modersmål, (2) mina föräldrar vill det, (3) jag vill ha betyg som kan hjälpa mig i min skolgång eller (4) annan anledning (här kunde man skriva in vad man önskade).

I tabell 3 (a) ser man att motivationen i olika modersmålsgrupper är varierande. I den somaliska språkgruppen vill 61% lära sig modersmål för sin egen skull medan 17–28 % vill det i de andra grupperna. En annan stor skillnad är att cirka 30 % svar i de spanska och arabiska grupperna menar att de läser för att föräldrarna vill det, men så säger bara 4% av svaren i den somaliska gruppen. I de spanska och arabiska gruppernas svar handlar 44% om att man läser för att höja sina skolbetyg. I den somaliska gruppen är detta också viktigt, men inte lika mycket.

Motivationen för att läsa modersmål i olika årskurser pendlar i tabell 3(b) mellan svaren föräldrarnas vilja, lära mig och höja betyg med ungefär en tredjedel av svaren för varje kategori.

**Tabell 3(a): Skäl för att läsa modersmål i olika språkgrupper (fler än ett svar kunde ges). Fråga 3 = fr3. Procent.**

fr3	Språkgrupp			S:a %
	Spanska	Arabiska	Somaliska	
Lära mig	17%	28%	61%	35%
Föräldrar vill	33%	28%	4%	22%
Höja betyg	44%	44%	35%	41%
Annat	6%	0%	0%	2%
S: a	100%	100%	100%	100%
svar	(18)	(25)	(23)	(66)

Tabell 3(b): Skäl för att läsa modersmål efter årskurs (fler än ett svar kunde ges).  
Fråga 3. Antal svar och procent i summa svar.

fr.3	Årskurser				Antal	%
	åk 6	åk 7	åk 8	åk 9		
Lära mig	2	5	7	6	20	31
Föräldrar vill	7	4	7	3	21	32
Höja betyg	5	5	6	7	23	35
Annat	-	-	1	-	1	2
S: a	14	14	21	16	65	100

Lära mig är inte populärt bland sexorna, men har bland äldre elever c:a en tredjedel av svaren. Hälften av svaren i åk 3 handlar om föräldrarnas vilja, men de svaren sjunker sedan klart med äldre årskurser till nästan 20% i åk 9. Att höja betygen utgör knappt en tredjedel av svaren i åk 6 och 7, men nästan 30% i åk 7 och c:a 44 procent i åk 9.

## 5.2 Elevernas dynamiska kontakt med modersmålet.

Inställningen till modersmålsundervisningen kan variera på grund av hur stor nytta man har av det språket i kontakterna med hemlandet. Variablerna redovisas var för sig för att korrelationen mellan de två måtten är för låg för att göra det till ett sammanhängande mått. Cronbachs alfa är bara 0,30.

Eleverna fick ta ställning till detta påstående: Jag har kontakt med mina släktingar i hemlandet och andra länder via internet: varje dag, en gång i veckan, en gång i månaden, någon gång under året, aldrig. Jag antar att internet betyder att modersmålet används.

Tabell 4 visar att kontakt och användning av modersmål minst en gång i veckan är vanligt i somaliska och arabiska språkgrupper, 68% respektive 61%, oftare alltså i den somaliska gruppen. I den spanska gruppen är denna kontakt halverad (34%). I den spanska gruppen är det vanligare med kontakter en gång i månaden (42%) eller glesare till ingen kontakt alls (tillsammans 66%).

Modersmål förstärks genom samtal med föräldrar och mor- eller farföräldrar (som använder ett vardagsspråk) och därigenom med språkets kultur och traditioner.

Även kontakter via media, där man talar hemlandets språk, kan ses som en dynamisk relation. I enkäten fick man ta ställning till påståendet: Jag ser modersmålsrelaterade program på TV: varje dag, en gång i veckan, en gång i månaden, någon gång under året, aldrig.

Tabell 4. Elevernas kontakter med släkt i hemlandet efter språkgrupper. Procent.

Frekvens	Språkgrupp			S: a%
	spanska	arabiska	somaliska	
Varje dag	17%	22%	26%	22%
1 gång/vecka	17%	39%	42%	33%
1 gång/mån	42%	11%	26%	26%
Någon/år	17%	28%	6%	17%
Aldrig	7%	0%	0%	2%
S:a svar	100%	100%	100%	100%
	(12)	(18)	(19)	(49)

I tabell 5 visas resultatet efter språkgrupp. I den totala gruppen tittar en majoritet (54%) på modersmålsrelaterade TV-program minst en gång i veckan medan nästan en femtedel (19%) har ingen alls kontakt med modersmålet via TV.

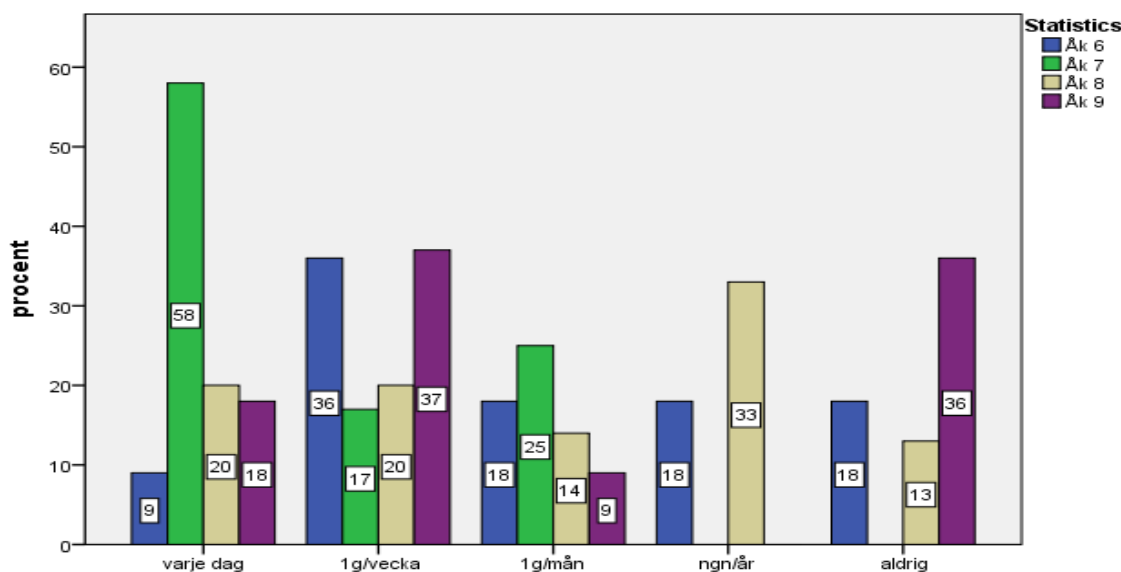
De somaliska och arabiska språkgrupperna tittar mest dagligen (32 resp. 28%) och minst en gång i veckan till 64% (somalier) och 55% (araber). Spanjorernas vanor skiljer sig mycket åt. 51% tittar minst en gång i veckan, men 41% tittar aldrig.

Diagram 1 visar tittandet per årskurs. Vanorna i årskurs 6 (blå stolpar) är de mest utspridda över tiden. Årskurs 7 (gröna stolpar) har mest kontakt med media: alla har det minst en gång i månaden och 58% t.o.m. varje dag. Årskurs 8 och 9 (beige resp. lila stolpar) ser minst på modersmålstalande TV-program.

Tabell 5: Modersmål och mediakontakter efter språkgrupper. Procent.

fr.5	Språkgrupper			%
	Spanska	Arabiska	Somaliska	
Varje dag	17%	28%	32%	26%
1 gång/vecka	34%	17%	32%	28%
1 gång/månad	8%	22%	16%	15%
Någon/år	0%	33%	4%	12%
aldrig	41%	0%	16%	19%
S: a %	100%	100%	100%	100%

Diagram 1. Modersmål och mediakontakt efter årskurs (blå=åk 6, grön=åk 7, grå=åk 8 och lila=åk 9. Procent.



### 5.3 Elevernas inställningar till modersmålsundervisningen.

Eleven fick ta ställning i fråga 6 till detta påstående: Finns det något som du tycker är tråkigt med modersmålsundervisningen? Ja eller nej. Dessutom fick eleven ta ställning i fråga 7 till påståendet: Finns det något som du tycker är roligt med modersmålsundervisningen? Ja eller nej. En korstabell gjordes för fråga 6 och 7 (se tabell 6). De som svarar nej på tråkigt och ja på roligt (20) är de mest *positiva*, de som blandar ja/ja (13) eller nej/nej (8) har en *medelmåttig* inställning (21) och de som svarar tråkigt - ja plus roligt - nej (7) är de *negativa*.

Modersmål Roligt \* Tråkigt

		Tråkigt		Total
		nej	ja	
Ro- ligt	ja	20	13	33
	nej	8	7	15
Total		28	20	48

Tabell 6. Inställning till modersmålsundervisningen, är roligt eller tråkigt. Antal elever i en korstabell.

Diagram 2 visar attityden efter årskurs. I alla årskurser (6:an, 7:an, 8:an och 9:an) är den medelmåttiga attityden nästan densamma (24%), men något högre i åk 9 med 29%. Den negativa attityden varierar mellan årskurserna från 29% i åk 6, 14% i åk 7, tar sin max med 43% i åk 8 och sänker sig till 14% i åk 9. Vare sig för den positiva eller för den negativa inställningen finns alltså inga linjära samband med årskurs. Den positiva attityden växer mellan årskurserna 6 och 7 till 8 (16%, 30%, 35%) och minskar sedan till 20% i årskurs 9. Sammanfattningsvis har åk 8 den mest polariserade attityden, negativa 43% och positiva 36%.

Diagram 2: Attityd efter årskurs. Blå = negativa attityd. Grön = Medelmåttig attityd Gulgrå = positiva attityd. Procent.

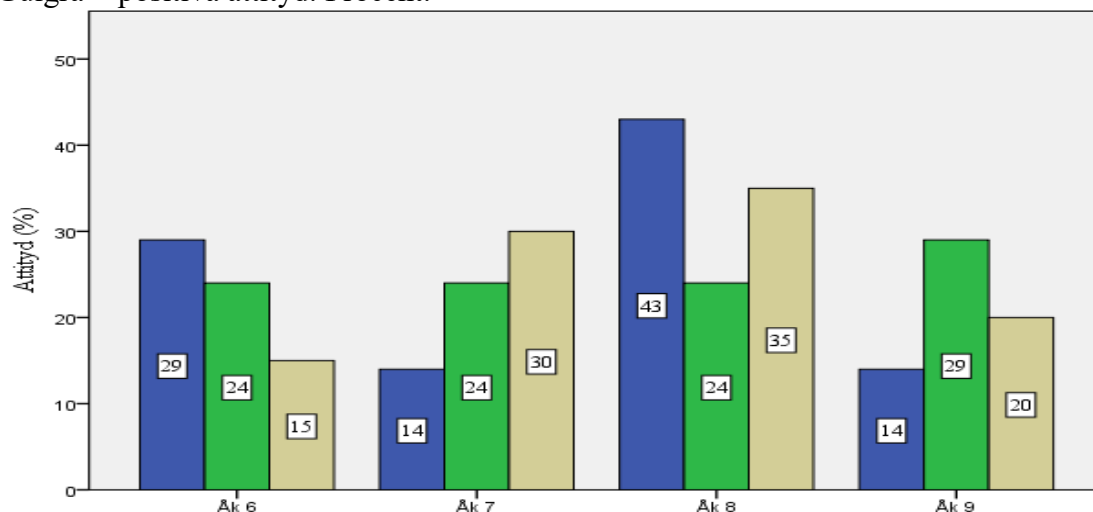
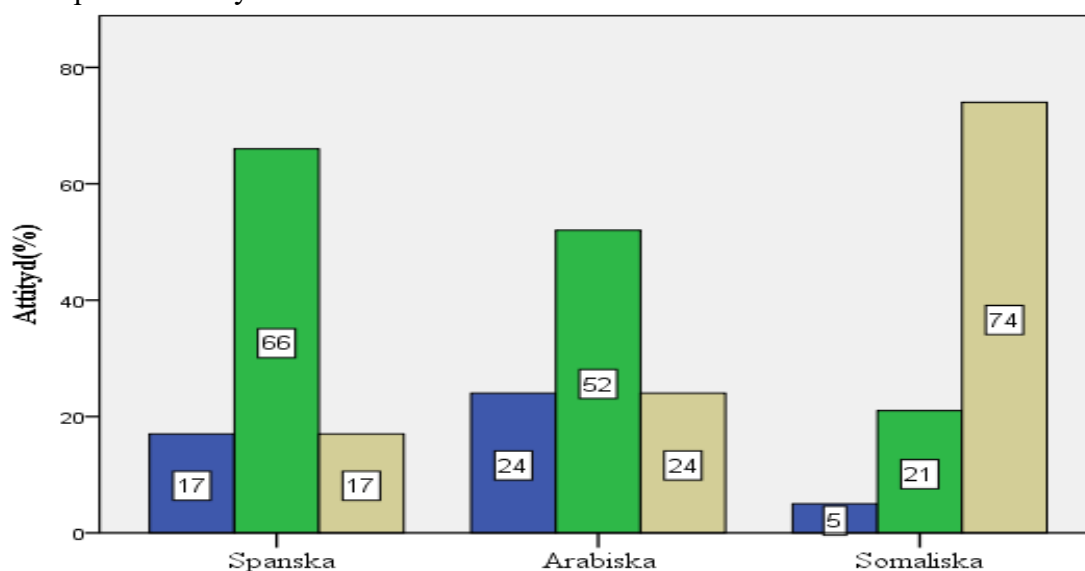


Diagram 3 visar att attityden skiljer sig mera systematiskt åt efter språkgrupp. Den somaliska gruppen har de mest positiva attityderna mot modersmålet (74%) medan den spanska gruppen är den minsta positiva (17%). Arabiska gruppen har den mest negativa inställningen (24%) följt av den spanska gruppen (17%). I den somaliska gruppen finns bara få negativa (5%). De spanska och arabiska grupperna har bägge många med en medelmåttig attityd (66% respektive 52%) medan somaliska elever har minst andel med medelmåttig inställning (21%).

Diagram 3: Attityd efter språkgrupp. Blå = negativa attityd. Grön = medelmåttig attityd, Grå = positiva attityd. Procent.



## 5.4 Modersmål som redskap för svenska språket

Fråga 8 hade påståendet: Jag tycker att man lär sig bättre svenska om man har modersmålsundervisning. Svartalternativen var fyra: Stämmer bra, något, mindre, inte.

De flesta, 62%, tycker att studiet av modersmålet påverkar deras svenska språkkunskande positivt (stämmer något eller bra). Ungefär en fjärdedel av hela gruppen (26%) tycker definitivt att modersmål inte har att göra med deras språkutveckling i svenska (stämmer inte).

Diagram 4 visar inställningen i frågan efter språkgrupp. Den somaliska gruppen är mycket mera positiv än de två andra. Det syns mera i detalj om man håller isär alla svarskategorierna, då de har 73% som är mycket positiva. Den arabiska gruppen är minst positiv och det syns ännu tydligare på att de inte har några mycket positiva alls, utan bara 35% något positiva.

## 5.5 Arbetsformer för effektivt modersmålslärande från elevernas perspektiv

Eleven fick ta ställning i fråga 9 om vilka arbetsätt är bäst för att lära sig modersmålet. De fick nio möjliga alternativ: Högläsning, läsa böcker själv, samtal om texter vi läser, skriva berättelse, rollspel och charader, förklara bilder, berätta själv, sånger och ramsor och annat. Svar på flera alternativ var möjligt.

Diagram 4. Språkgruppernas inställning till modersmålets roll för svenskkunskandet. Procent ganska och mycket positiva. Blå = bättre svenska med modersmål

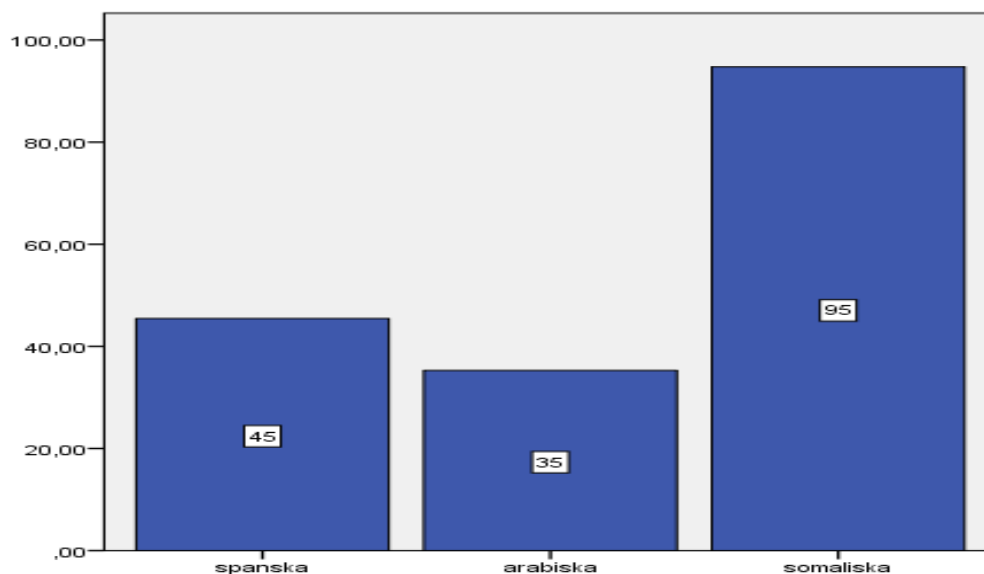


Diagram 5: Bästa arbetssätt för att lära sig modersmål. Svar på flera alternativ möjligt. Procent.

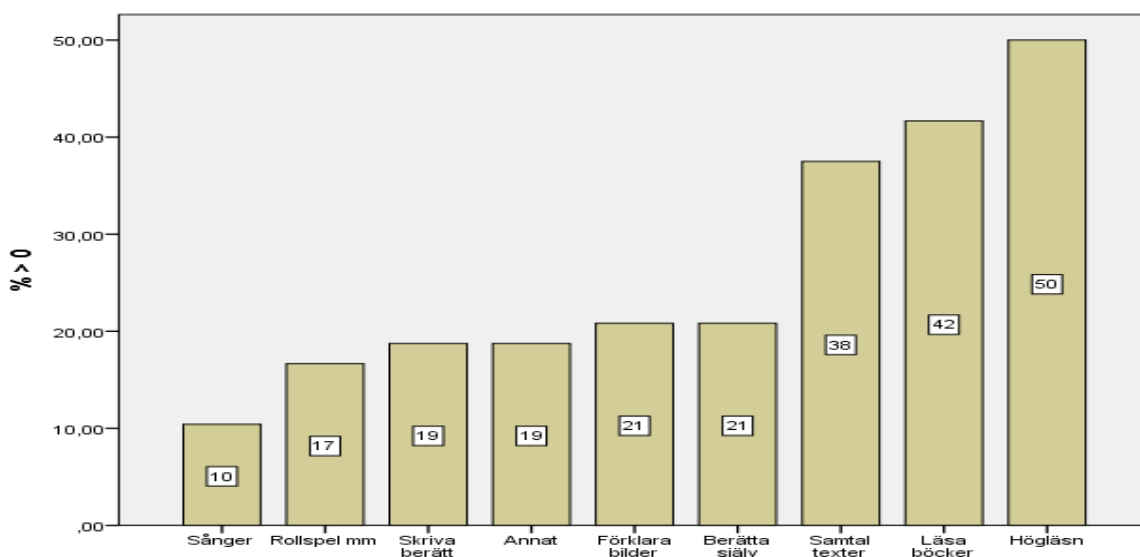


Diagram 5 visar en tydlig skillnad mellan tre arbetssätt med 36 – 50% positiva svar: Högläsning får flest svar, därefter läsa böcker och samtal med texter. Därefter får de flesta runt 20% i anslutning, men sånger med mera får bara 10 procent.

Diagram 6 visar åsikterna om arbetssätt efter språkgrupp. De mest positiva till högläsning och samtal om texter är somaliska grupper med 72% resp. 56%. Sånger är det minsta bra arbetssättet enligt arabiska språkgruppen för att lära sig modersmål (6%), men de avviker genom att 33% favoriserar att berätta själv. Spanska språkgruppen tycker sig ha flera olika bra arbetssätt, högläsning, läsa böcker, samtal med texter och annat för att lära sig modersmål.

Ungefär 20% av eleverna skrev något på raden efter svarsalternativet Annat. Film nämns fem gånger, spel två gånger och sedan genomgångar, dialog, lekar och läsa tillsammans.

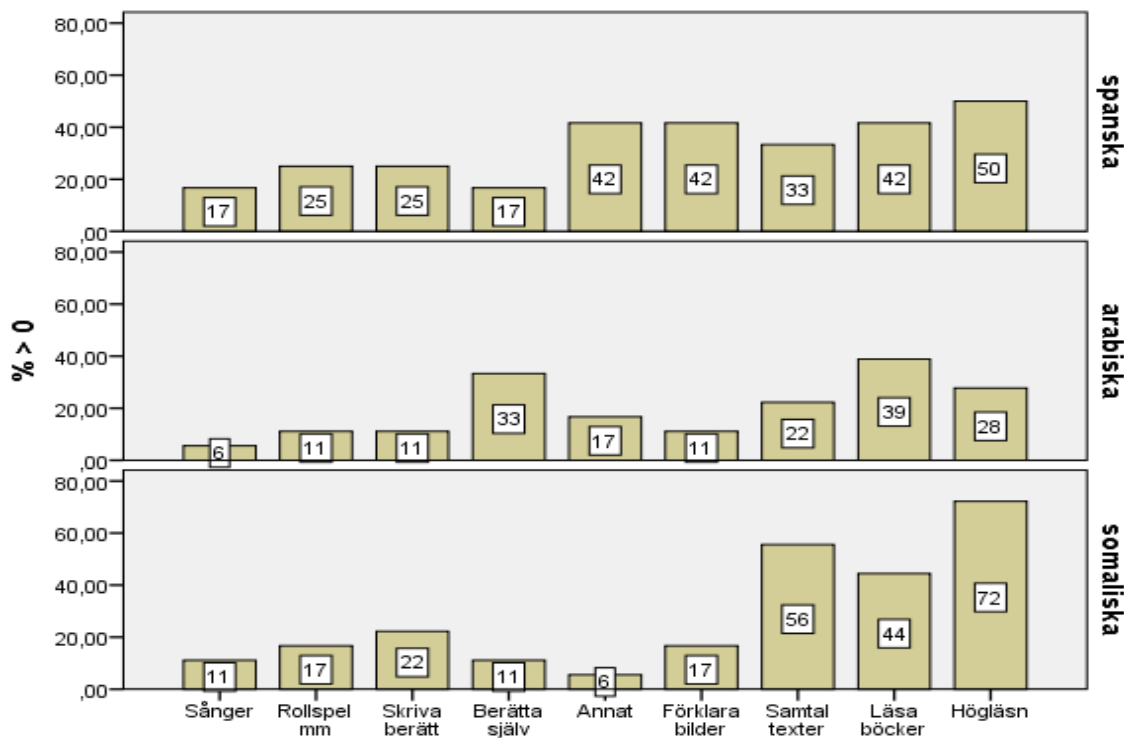
I bilaga 5 visas språkgruppernas svar tillsammans med årskurs. Där får den låga siffran för sånger och ramsor en förklaring. Det är framför allt elever i 6an, som gillar det (36%) medan äldre elever endast gör det till 0–9%. Högläsning är mest populärt i åk 7–8 medan 6an och 9an tycker att läsa böcker själv är det bästa.

## 5.6 Sambandsanalyser

Nu har jag flera mått på det värde som elever ser i modersmålsundervisningen:

- Attityden (roligt/tråkigt enl. ovan).
- Antalet favoriter bland arbetssätten (en poäng för varje svar man angivit).
- Rollspel-charader-sång.
- Högläsning-samtal med texter.
- Skriva berättelse.
- Förklara bilder.

Diagram 6: Åsikter om arbetssätt efter språkgrupp. Procent. Flera svar möjliga.



I bilaga 6 finns en tabell för rangkorrelationer mellan svarsalternativen för svaren på frågan om *bästa arbetssätt för att läsa modersmål*. Det finns låga korrelationer mellan de flesta olika arbetssätt, det vill säga de är oberoende av varandra ( $\rho$  närmar sig noll). De högsta sambanden gäller högläsning mot samtal med texter (0,36) och rollspel mot sånger (0,47).

Tre av svaren om arbetssätten, läsa böcker, berätta själv resp. annat, är inte med ovan, eftersom de hade mycket låga korrelationer med de övriga i bilaga 6. De kan inte ingå i ett gemensamt mått på värdet av modersmålsundervisningen. De andra korreleras först (Spearman) för att se om de hänger ihop.

Korrelationerna ses i tabell 7. Vi kan utgå från måttet antal favoriter, eftersom det har de flesta höga korrelationer med andra mått. Det har ett högt samband (0,68) med högläsning/samtal. Det näst högsta sambandet med antalet favoriter har förklara bilder (0,54) och därefter med rollspel/charader/sång (0,47). Först därefter kommer sambandet för attitydmåttet med högläsning (0,34). Antalet favoriter korrelerar 0,32 med att skriva berättelser. Alla andra samband är lägre.

Sedan använder jag Cronbachs alfa-metoden för att verifiera deras tillförlitlighet som ett gemensamt mått på värdet (tabell 8). Alfa blir inte bättre av att man tar bort någon av variablerna. Minst 0,70 är den gräns man brukar hålla på för en tillräckligt bra faktor, så min faktor duger. Alltså kan en gemensam faktor Värde skapas<sup>4</sup> med variablerna attityd, antal favoriter bland arbetssätten högläsning + samtal, rollspel + sång samt skriva och förklara.

<sup>4</sup> I SPSS: Transform → COMPUTE Värde=MEAN (attityd, Högsamt, Rollsång, v100, v94, v96). EXECUTE.



Tabell 7: Korrelationer för de i undersökningen ingående variablerna som handlar om undervisningens värde. ATM=attityd till modersmålsundervisning. AFR=antal favoriter i arbetssetten. ROS= arbetssetten rollspel-charader-sång. HÖS=högläsning och samtal med text. SKB=skriva berättelse. FLR = förklara bilder.

Korrelationer					
Variabel	ATM	AFR	ROS	HÖS	SKB
AFR	0,29	-			
ROS	0,165	0,467	-		
HÖS	0,341	0,681	0,263	-	
SKB	0,178	0,318	0,005	0,124	-
FLR	0,066	0,543	0,218	0,193	0,092

Tabell 8: Tillförlitlighet för faktor *Värde*

Cronbachs Alpha	Antal variabler
0,715	6

Med den nya variabeln *Värde* kan jag fortsätta korrelera (med rangkorrelationen Spearmans rho) mot andra mått i enkäten för komma orsaker till värdet på spären.

I tabell 9 korrelerar jag först *Värde* med motiven för att läsa. Där kan jag visa att det enda motivet som har ett positivt samband med *Värde* är att lära sig (0,30). Föräldrakrav och annan har negativa samband, alltså ju viktigare de är, desto mindre värdesätter man undervisningen. Betygen som motiv har närmast nollsamband.

Därefter kan vi gå vidare med övriga samband. *Värde* har höga siffror som positiva, men i enkäten har variablerna 4, 5 och 8 låga siffror som positiva, alltså måste deras skalor vändas och deras variabelnamn inleds då med ett R. Sambanden visas i tabell 10.

Tabell 9: Rangkorrelation värde med motiv för att läsa modersmål. För att lära mig = LM; för att föräldrar vill =FV; för att få betyg =HB, annan anledning = AA

Rangkorrelation Spearman (rho)				
variabel	LM	FV	HB	AA
<i>Värde</i>	0,303	-0,242	-0,07	-0,200
LM	-	-0,635	-0,365	-0,120
FV		-	0,12	-0,125
HB			-	-0,136

Tabell 10: Rangkorrelationer mellan faktorn värdet i modersmålsundervisningen och andra variabler. VMLM=varför modersmål-lära mig. R8=bättre svenska med modersmål. R4= internet-kontakt. R5= kontakt via media.

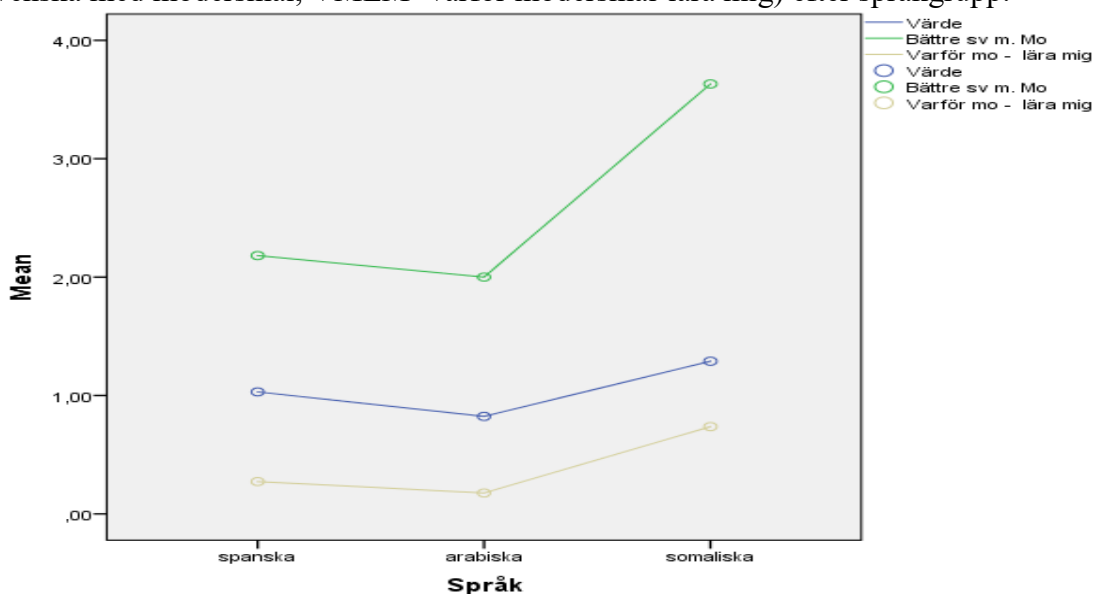
Variabel	Korrelationer			
	VMLM	R4	R5	R8
Värde	0,303	0,187	0,242	0,548
VMLM	-	0,146	0,108	0,580
R4		-	0,215	0,258
R5			-	0,342

Resultatet i tabell 10 är tydligt när det gäller vad som ger modersmålsundervisningen värde för eleverna (diagram 7 sammanfattar variablerna efter språkgrupp):

- Högst samband (0,55) har inställningen att modersmålsundervisningen gör det lättare att lära svenska.
- Näst högst samband (0,30) har det egna intresset för att lära sig det egna modersmålet.
- Måttligt höga samband har vanan att höra modersmålet via media (0,24) och via internet (0,19).

Diagram 7 visar en tydlig skillnad i inställning till att läsa modersmål för att få bättre kunskap i svenska. Den somaliska språkgruppens inställning är mycket mera positiv än de arabiska och spanska grupperna. Dessutom har den somaliska språkgruppen i jämförelse med de andra flest elever som vill lära sig modersmål på egen vilja och som ser ett högt värde i de pedagogiska aktiviteterna i modersmålsundervisningen. Arabiska och spanska språkgrupp följer nästan samma graf (lutning) på de tre variablerna.

Diagram 7: Sammanfattande bild av de tre viktigaste variablerna (Värde, R8=bättre svenska med modersmål, VMLM=varför modersmål-lära mig) efter språkgrupp.



## 5.7 Sammanfattning av kapitlet

Elevenkäten visar elevernas skäl för att delta i modersmålsundervisningen. I grupperna spansktalande och arabisktalande var det mest omfattade skälet att höja sina betyg och det näst mest omfattade att föräldrarna vill. Den somaliska gruppen avviker genom att de flesta deltar för att de själva vill det medan de två andra skälen har lägre uppslutning, särskilt att föräldrarna vill det.

Kontakt på hemspråket med släkt i hemlandet skedde minst varje vecka för 55 % av eleverna. Ungefär lika många har kontakt med hemlandets språk via media. Detta kallade jag för en dynamisk kontakt med modersmålet. Den var vanligast för den somaliska gruppen. Den somaliska gruppen är ändå betydligt mera positiv till att modersmålsundervisningen underlättar lärandet av svenska.

Kapitel 5 visar flera mått på det värde som eleverna ser i modersmålsundervisning. En gemensam faktor Värde skapades med variablerna attityd och antal favoriter bland arbetssätten högläsning + samtal, rollspel + sång samt skriva och förklara. Övriga arbetssättsfavoriter hade låga samband med varandra och dessa (bilaga 6). Måttet attityd är skapat genom en korstabulering av frågorna om det fanns något roligt resp. tråkigt med modersmålsundervisningen.

Cronbachs alfa-metoden visar att faktorn värde är en hyfsat pålitlig faktor. Rangkorrelationer med detta mått söktes med måtten på att (1) man läser modersmålet för att lära sig, (2) svenskan blir bättre med modersmålsundervisningen, (3) att man har hög kontakt med hemspråket via internetkontakt med släkt och vänner och (4) att man läser eller hör modersmålet via media. Den viktigaste faktorn för värdet var variabel 2, att svenskan blir bättre och därefter variabel 1, att man läser modersmålet för att man vill lära sig.

## 6. Resultat från lärarintervjuerna

Analysen av lärarintervjuns material är gjort utifrån studiens frågeställning om vilka betingelser för sitt arbete modersmåslärarna upplever. Den tematiska analysen av den första omgångens intervjuer har anpassats till analysen i den andra omgången. De först gjorda intervjuerna kunde helt eller delvis användas under alla teman, utom ett om elevernas motivation (kap. 6.5). Redovisningen av teman avslutas med en kommentar om skillnader och likheter mellan de intervjuade grupperna

I analysen började jag med att grovt sortera lärares svar i grupper: Modersmåslärares status och arbetssituation, modersmåslärares val av arbetssätt, relation till kursplaner och elevernas motivation, språkcentrums och modersmåslärares kontakter med föräldrarna och andra frågor om modersmålsundervisningen och dess organisering. Tvärs över grupperingen har jag sedan delat in lärarnas svar i olika teman som svårigheter med blandade grupper, kontakter med andra lärare än modersmåslärare, kontakter mellan modersmåslärare, föräldrakontakt, elevmotivation, varierat studiematerial, klagomål över förflyttningar mellan skolor, modersmålslektioner efter skoltiden och bra saker med jobbet som modersmåslärare. Under varje rubrik för temat inleds texten med citat ur intervjuerna i omgång 2, sedan följer en tolkning och sist en jämförelse med svaren i omgång 1. När flera personer sagt ungefär samma sak har enbart citat från en av dem tagits med i redovisningen. Teman bygger alltså på argument med olika innehåll, inte på antalet personer. Jag slutar analysen av lärarintervjuerna med en sammanhållen tolkning av lärarnas arbetsbetingelser.

### 6.1 Svårigheter med blandade grupper

*Delis:* Jag har väldigt blandade grupper från olika nivåer, en årskurs en-elev som pratar väldigt bra modersmål och en årskurs 9 som kan ett elementärt modersmål.

*Marie:* Att ha en väldigt varierad grupp med olika kunskaper och åldrar och att behöva lära dem vid en viss tid och speciellt när eleven knappt kan läsa och skriva, gör det inte lätt för modersmåslärare. Vi börjar 14:20 tills 16:00, jag är flexibel, om eleven kommer senare, kompletterar de sina minuter och går. Det känns ok, om de droppar in, så jag kan ha mer tid med en ”grupp nivå” undervisning, elevernas modersmålskunskap och årskurs är olika.

*Ronny:* Att ha en grupp med 8 elever som har ett stort åldersspann, språknivå, är jobbigt. Det finns förtroendetid, för att förbereda lektioner, men det räcker inte i heterogen grupp, så blandat som det är. Det finns inte en bok eller böcker som du kan använda för olika nivåer, det blir att individanpassa lektionerna.

*Gudrun:* Mina grupper går från förskoleklass till nionde, men är separerade, en grupp förskoleklass upp till tredje graden, den andra från fjärde klass till sjätte och resten från sjunde till nionde. Jag tycker att det är svårt att arbeta med små barn, särskilt när dom kommer med en ostabil bas i modersmål hemifrån. Jag har barn i samma grupp som kan mycket

modersmål och andra som kan väldigt lite (jag menar grammatik och begränsat ordföråd).

*Enhetschef:* Särskilda svårigheter som kan möta en modersmållärare är att man kan ha väldigt blandade grupper på en skola, till exempel de kan ha på en grupp tre st. ettor och tvåor och kanske en sexa och sedan får två nior. Då är det väldigt tufft, särskilt när man har stora grupper.

Alla lärarna och enhetschefen säger att blandade grupper är vanligt, tre av lärarna påpekar uttryckligen att det är jobbigt. Delis kommenterar inte jobbigheten direkt, men säger att hon har en elev i årskurs 1, som pratar sitt modersmål väldigt bra, tillsammans med en elev i årskurs 9 som kan samma modersmål "elementärt". Andra kan säga: att det "är jobbigt", att "det inte gör det lätt för modersmållärare". En försvårande omständighet kan vara att en del elever knappt kan läsa eller skriva.

Ronny kan inte välja böcker anpassade till en viss nivå, utan måste individanpassa undervisningen. Gudrun har dock nu grupper med enbart en viss åldersspridning, en grupp med barn i förskoleklass upp till årskurs 3, en grupp från fjärde klass till sjätte och resten från sjunde till nionde klass. Marie löser problemet genom att vara flexibel och bjuda på sin egen eftermiddagstid. "Det känns OK om de droppar in, så jag kan ha mer tid med en 'gruppnivå'-undervisning" med eleverna en och en eller ett par i taget.

Av de tidigare intervjuade lärarna, som hade arabiska språkgrupper, nämner bara en lärare blandade grupper bland faktorer som de tar upp på frågan om "Vilka svårigheter kan du möta som modersmållärare?" Jag kommenterar skillnader mellan tidiga och senare intervjusvar i slutdiskussionen.

## 6.2 Kontakter med andra lärare än modersmållärare

*Delis:* Undervisning är efter skolschema från kl. 14-16:30 (en grupp efter den andra), liten marginal emellan. Jag har inte mycket kontakt med lärarna utöver det med mentor, som inte är ofta, men ibland kallar dom mig efter elevens behov av stöd eller i kontakt med föräldrarna. Jag har kontakt med andra lärare genom min arbetstjänst (20%) som lärare i moderna språk. Samarbete mellan lärare i modersmål och svenska som andra språk, skulle berika elevens svenskaspråkutveckling. Om vi tittar på läroplanen är vi ganska nära varandra.

*Marie:* I min lärartjänst har jag dessutom studiehandledning på förmiddag, då har jag personlig kontakt med andra lärare och via skolans interna nät.

*Ronny:* MU-schemat ligger på eftermiddag efter skolschema, studiehandledning är förmiddag på skoltid.

*Gudrun:* Jag har alla mina lektioner på samma skola, förmiddag, språkval och studiehandledning, då har jag kontakt med klasslärare, och andra ämnens lärare.

*Per:* Jag är bara modersmållärare, mina undervisningsgrupper är på eftermiddagar efter skoltid. Jag har inte kontakt med andra lärare på skolan.

*Diana:* Jag har inte tid. Om vi hade lektioner under skoltid, kunde vi träffa elevernas klassämneslärare och veta mer om elevernas situation tex. Om elev har problem med att läsa och skriva på svenska, koppla den till modersmål, dessutom arbetsschema utanför skoltid gör att modersmålslärare arbetar i periferin av skolarbete. Inga kontakter med lärare eller kollegiala stöd.

*Enhetschef:* Vi erbjuder alla skolor ”rektorsträffar”. På varje skola, de första två veckor i skolåret, är tiden för att modersmålslärare träffar rektor, administration, alla modersmålslärare och studiehandledare, som vet att de ska vara med på ”den” skola och det brukar vara 10–20 personer. Då går man igenom en agenda, konkreta praktiska frågor om material, kopiering, plats. Man försöker gå igenom schemat tillsammans med administration osv. Vi diskuterar även hur det fungerar med samarbete och andra frågor. Till våren erbjuder vi det som kallas ”Kom träff”, komma till oss och diskutera olika frågor som har hänt, med den administrativa delen. Det är ungefär 50% av skolor som tackar ja till den träffen.

De flesta lärare säger att de har kontakt med andra lärare (klasslärare, ämneslärare) på skolan, tack vare bland annat att man har studiehandledningstid med elever på förmiddagar eller undervisar i annat ämne som moderna språk. Enligt enhetschefen finns under två veckor i början av terminen tid för modersmålslärare att gå igenom praktiska saker (lektionssal, kopiering, mm) med rektor och administratörer. Delis påpekar indirekt att ett samarbete mellan modersmålslärare och lärare i svenska som andra språk skulle berika elevens språkutveckling, eftersom båda ämnen står nära varandra i läroplanen. Diana och Per, som har bara modersmålsundervisning, har inga kontakter med andra lärare eller kollegiala stöd från skolan för deras arbetstid börjar efter skolschemat för de vanliga ämnena.

Bland de tidigare intervjuade lärarna, som hade arabiska grupper, nämnde de flesta (fem av sex) att de inte hade kontakt med andra lärare på skolan.

### 6.3 Kontakter mellan modersmålslärare

*Delis:* Jag har kontakt med andra modersmålslärare en gång per vecka (konferenser), studiedagar två till tre gånger per termin och extra möten efter behov i kommunens språkenhet, ibland är med andra mindre eller mellan stora kommuner tex. den sista konferensen var om användning av digitala verktyg i modersmålsundervisning. De konferenserna mellan kommunerna har över 150 modersmålslärare deltagare och har varit mycket lärorika. Dessutom samordnar kommunenheten varje år en modersmålsvecka, det är ett sätt att göra synligt och ge utrymme till modersmål, alla modersmålslärare i språkgrupper tillsammans planerar runt ett tema, vad det ska handla om, hur ska elevernas tillverka material, mm.

*Marie:* Kommunen samordnar modersmålslärar-träffar en gång per vecka, där kan man få aktuell information, om betygskriterier, utvärderingskriterier, konferenser. I kontakt med andra modersmålslärare ökar utbyte av erfarenheter.

*Ronny:* Jag har kontakt med andra modersmålslärare en förmiddag i vecka, konferens för alla modersmålslärare en halv förmiddag och resten av tid ägnar vi oss till planering av undervisning i samma modersmålsgrupp.

*Gudrun:* Kontakt med andra modersmåslärare är väldigt lite, skolan anordnade kontakt med den tidigare läraren i modersmål. Jag har ännu inte varit på någon träff eller modersmålskonferens mer ett samtal om överlämning med min förra kollega.

*Per:* Jag har kontakt med andra modersmåslärare en gång i veckan och planeringstid med min språkgrupp.

*Enhetschef:* Vi träffas en gång i veckan först i konferensrummet och sedan i respektive språkgrupp. Det är som är aktuell hos oss är arbete med digitalisering, använda virtuella verktyg för att göra undervisningen fylligare, roligare, närmare eleverna, och kanske hitta former som är omöjliga om man inte har digitala verktyg. Jobbar mycket med betyg och bedömning, det kräver tid. Rätta flera texter i en ålder och sen en annan ålder...för att hitta gemensamma nivåer, vad är rimlig att elever ska kunna i t.ex. årskurs 3, om eleven har gått i tre år... sen finns kommentarmaterial för kunskapskrav även i arabiska, somaliska, finska från skolverket, man får även där lite grand en känsla för vad är det är eleven borde kunna med skriftlig kommunikativ förmåga, man försöker tillsammans kollegialt åstadkomma likvärdiga nivåer på varje språk.

Kontakter mellan modersmåslärare varierar mellan privata och kommunala skolor, den större kommunen och den mellanstora kommunen. I kommunerna (större och mellanstor) samordnas konferenser, studiedagar och terminstema med gränskommuner, Delis är nöjd med modersmålsträffar. ”Kontakter mellan modersmåslärare i olika kommuner är berikande” medan Gudrun har liten kontakt med andra modersmåslärare, ”Jag har inte varit på någon träff eller modersmålskonferens.”

I den större kommunen träffas modersmåslärare mer kontinuerligt, berättar Per och Ronny, som dessutom tillägger att de har konferens med språkgrupper och planeringslektion i sin språkgrupp en gång i veckan.

De tidigare intervjuade lärarna har svarat att de inte planerar sin undervisning tillsammans med kollegor.

#### 6.4 Föräldrakontakter

*Delis:* Jag håller på att lära känna elever och föräldrar i detta året, det är en av de viktigaste delarna av kedjan. ... en timma i veckan, ger inte mycket för att eleven skall gå framåt i modersmål. Föräldrar måste använda modersmål hemma... Det är därför viktigt att föräldrar håller språket levande hemma, för att kompensera (studietid).

*Marie:* Kontakten med föräldrar är ofta och via telefon. Vissa föräldrar är intresserade av barnen lär sig modersmål, jag märker att eleven inte vill vara med i modersmålsundervisningen, men föräldrar kräver att barnen deltar i undervisning. Mitt förbättringsförslag är att föräldrar pratar modersmål hemma, det är ett gemensamt arbete mellan föräldrar, lärare och elev.

*Ronny:* Jag har ständig kontakt med föräldrar, det kan vara i korridorer, på telefon, så fort något som ska tas upp.

*Gudrun:* Med föräldrarna har jag liten kontakt, kanske med de yngre föräldrarna, när de kommer att hämta dem, men med de äldre eleverns föräldrar har jag inte kontakt, kanske blir det senare.

*Per:* Jag har bra kontakter, nästan varje vecka, med föräldrarna om frånvaro från lektioner, eller något som ska tas upp.

De flesta modersmåslärare har kontakt med föräldrarna, däremot är de inte alltid nöjda med hur kontakten fungerar. Delis och Marie betonar att samarbetet mellan skolan och hemmen är en viktig faktor för att elever ska kunna lyckas. Utan föräldrarnas stöd når modersmåsläraren inte målen för undervisningen. 80 minuters undervisning per vecka räcker inte utan föräldrarnas hjälp med läxorna. De uppmuntrar sina föräldrar att prata modersmål hemma för att kompensera den korta studietiden. Ronny och Per kontaktar föräldrarna vid behov, men Gudrun har inte haft kontakt än med föräldrar till äldre elever.

De flesta tidigare intervjuade lärare har svarat att de har kontakt med föräldrarna, men att de inte är nöjda.

## 6.5 Elevmotivation

*Delis:* Modersmål är ett ämne utanför skolschemat, dvs ligger på elevens fritid, inte på deras arbetstid, dessutom är ämnet frivilligt, eleven ska stanna kvar, när dom andra ska leka eller gå hem. I värsta fall ska eleven ta bussen till en annan skola för att ha den här undervisningen. Att nå studiemål måste vara roligt, hålla intresset vid liv om eleven ska komma år efter år, annars tappar man eleven på vägen.

*Marie:* Det verkar roligt för elever att söka information från någon som fascinerar dem, pratar och kommenterar deras verk. Jag märker att eleven inte vill vara med i modersmålsundervisningen, men föräldrar kräver att barnen deltar i undervisning. Högstadiееlever är betygmotiverade. Tanken är att förstärka vad elevernas redan kan och motivera till att eleverna fortsätter utveckla språket. Det är viktigt att eleven gör något gemensamt så att hen känner sig som del i gruppen. För att hjälpa till elevernas motivation .... ett lämpligt rum, där det finns en tavla, i vissa rum är det ganska kallt. Att föräldrar pratar modersmål hemma.

*Ronny:* Jag försöker ganska mycket, ibland pratar vi, läser, hör på musik, tittar på små korta filmer, diskuterar filmen. Praktiska saker som tex. förra året byggde dom små eleverna en båt när det var båtkulturtema i Göteborgs hamn. Modersmålsundervisning har jag i olika skolor som har olika lektionssalar, en adekvat skolsal bidrar till motivation, tex. SO-sal, språksal, den sistnämnda ger möjligheter till ordböcker, att koppla dator till en skärm, använda elevens telefon för översättning, böja verbet, korta filmer. Att motivera elever till modersmålet är ganska viktig, annars slutar dom snabbt eller efter ett par månader, men de som klarar tre månader klarar 10 år.

*Per:* De enda svårigheterna, som jag upplever, är att arbeta efter skoltid, det gör att eleverna är ganska trötta, de har inget humör att studera.



*Gudrun:* Efter skolan, barnen är trötta, dom upplever att de gör någon extra efter föräldrarnas vilja, kanske om modersmålet ligger inom skoltiden, skulle det hjälpa till i motivationen. De äldre eleverna är medvetna om att ha godkänt i modersmålsämnet kommer att höja deras genomsnitt grundskolebetyget.

*Calle:* Eleverna påverkas negativt av att lektionerna ligger efter ordinarie skoltid.

De flesta modersmållärare upplever att eleverna är trötta när de deltar i undervisningen. Delis påpekar att det inte är konstigt. Ämnet är frivilligt och modersmålet konkurrerar med elevernas fritidsaktivitet. Marie och Delia försöker med saker som elever är intresserade av och gillar att göra, de vill att elever fortsätter med modersmålet. Ronny jobbar på olika sätt beroende av gruppens känslomässiga inställning. Både Marie och Ronny säger att skolsalen är viktig för motivationen, den ger utrymme för att lösa olika situationer i undervisning. Gudrun och Marie upplever att elever är på lektioner på grund av föräldrarnas vilja (yngre elever) och för att höja skolbetygen (äldre elever).

Denna fråga kom inte upp med den först intervjuade gruppen av lärare.

## 6.6 Varierat studiematerial

*Delis:* För elever i modersmål, kan du inte använda böcker för moderna språk, årskurs 6, inte eller böcker för spansktalande i Spanien och Latinamerika, deras kunskapsnivå är långt ifrån, det finns inte lämpliga läromedel avsedda för dom här eleverna, så jag måste förbereda detta själv, kanske är det största utmaningen för att behålla elevens motivation. Jag använder delvis kopior på vissa delar av läromedel som är avsedda för moderna språk och otroligt mycket från nätet, olika texter som jag kan anpassa till olika nivåer, lättare och svårare, efter behovet. Det som jag gör, bl. a. köper eller tillverkar rätt mycket pedagogiska spel och lekar, tex för att skapa en muntlig berättelse (tärningar med olika bilder), det är väldigt användbart på olika nivåer av språk, man kan använda två eller tre tärningar och då skapas svårighetsnivå.

*Marie:* Med hänsyn till elevens nivå i modersmål, det pedagogiska materialet designar jag det själv, beroende på hur snabbt eller långsamt eleven lär sig. Som studiematerial använder jag allt, böcker som barnen blir intresserade av, texter kopierar jag, jag reser mycket till hemlandet, så köper jag nya intressanta böcker för barnen, använder mycket korta filmer med och utan ljud, lek- och dataspel. I kontakt med andra modersmållärare har jag fått tips och pedagogiska material, sedan använder jag färger för att motivera till berättelser, dialog mm.

*Ronny:* Det finns inte en bok, som kan användas för de markanta olika nivåerna i gruppen. Jag köper böcker i hemlandet och anpassar (klippa och klistra) till elevernas nivå. Jag använder olika material, det kan vara spel, eller praktiska saker, som att bygga olika saker.

*Gudrun:* Jag har inget material, de spanska böckerna jag tog med, är inte lämpliga böcker för att lära modersmål. De böcker jag har är modersmål för elever som är födda, växer upp och lyssnar på det överallt. Jag kan använda vissa saker, men jag måste anpassa dem nästan hela tiden, det jag gör är att skapa mitt eget material enligt läroplanen och det tar tid.

*Enhetschef:* Många lärare upplever att det inte finns tillräcklig med läromedel, det är olika där med, tex. i arabiska finns det mycket, som är kopplat till GR<sup>5</sup> utbildning, ”Lärare - många” granskar alla läromedel (de har olika religioner, olika förutsättningar), så vi kan lita på dom. Det finns på nätet, mycket översatt på arabiska, lite sämre är somaliska... Det saknas väldigt mycket, dom har stor brist på läromedel, det är svårt. Vi tillåter att lärare köper böcker i hemlandet om dom tycker att de kan använda dom, det är hel okey.

Alla modersmåslärare är överens att det inte finns lämpliga läromedel avsedda för undervisning av modersmål. Delis säger om elever: ”deras kunskapsnivå är lång ifrån en spansktalande från Spanien eller Latinamerika”. Marie, Delis, Ronny och Gudrun ”designar” sina egna pedagogiska materialet (klippa och klistra), kopierar av vissa delar av böcker, olika texter från nätet, köper eller tillverkar rätt mycket pedagogiska spel och lekar. Det verkar som att förbereda själv undervisningsmaterialet är den största utmaningen för att behålla elevens motivation. Enhetschefen pekar att det finns mycket i GR utbildning som är granskat och som kan användas som studiematerial.

Den tidigare intervjuade lärargruppen hade samma inställning, att det saknades lämpliga läromedel och att modersmåslärare själva förbereder sina undervisningsmaterial.

## 6.7 Klagomål över förflyttningar mellan skolor

*Enhetschef:* De flesta lärare är ambulerande lärare, dvs går från skola till skola. Men ofta är det att vissa skolor har 20 - 30 elever i behov av modersmålsundervisning, då jobbar lärare ganska mycket på den skolan och även tar det med studiehandledning och då kan man komplettera med en skola till eller två. Sen det finns lärare som jobbar på 8 - 9 olika skolor, som reser ganska mycket och har väldigt korta uppdrag, en timme här och en timma där. Så om lärare måste förflytta sig, då försöker vi på enheten att lärare inte ska ha lika många timmar med elever än en lärare som jobbar på en skola som inte behöver resa.

Delis, Marie, Gudrun, Ronny, men inte Per, har under 50% tjänst som modersmåslärare. Resten kompletterar med studiehandledning eller/med moderna språk, konsekvensen är att de inte behöver flytta så ofta på sig.

De flesta av de tidigare intervjuade lärarna, säger att de flyttar runt mellan flera olika skolor och att bära skolmaterial på sig skapar stressmoment inför lektionstid. I ett senare samtal (15 maj 2019) med en lärare från den tidigare intervjun, kommenterar hen att idag har man mera tid på skolan genom att en utökad studiehandledning (nya anlända elever) som gör förflyttningen mellan skolorna mindre.

## 6.8 Modersmålslektioner efter skoltiden

*Delis:* jag tycker att om det går att planera modersmålsundervisning under skoltid, om det finns möjlighet, det borde göras. Det borde inte vara lag eller normen, att modersmålslektioner ska läggas efter skolramen. Detta ger en annan status till modersmålsundervisning

---

<sup>5</sup> Göteborgsregionen (GR) består av 13 kommuner, driver utvecklingsprojekt, har myndighetsuppdrag, forskar, ordnar utbildningar och är storstadsregionens röst i Västsverige.

om vi jobbar på elever arbetstid och inte på elevens fritid. Man signalerar fel om modersmålsundervisning ska vara utanför, det sänker status med en gång. Det ska vara på samma arbetstid som alla andra ämnena.

*Calle:* Modersmålslektionen är den enda lektionen de har i veckan utanför den ordinarie skoltiden. Det betyder att eleverna ofta måste vänta till skoldagens slut innan modersmålet börjar. Eleverna får ibland vänta i en timme eller mer. Dessutom måste några av dem ta sig till en annan skola för att få sina lektioner.

*Enhetschef:* Många äldre elever är medvetna om varför de läser modersmål, de yngre kanske är tvungna att följa föräldrarnas vilja. Närvaron blir påverkad av att elever ska gå på modersmålet efter skolschema, de blir trötta, vill vara på träning eller göra något annat roligt.

De flesta modersmåls lärare tycker att elever gör en extra insats för att delta i modersmålsundervisning utanför skoltiden (väntetiden och förflyttning mellan skolor för de äldre elever). Delis tycker inte att lagen eller normen om tiden för modersmålsundervisning ska finnas, det sänker status för ämne modersmål. Närvaron blir påverkad när modersmålsundervisningen ligger utanför skolschema, kommenterar enhetschefen.

De tidigare intervjuade lärare i arabiska grupper, tyckte att modersmålsundervisning borde inkluderas i skolschema.

## 6.9 Bra saker med jobbet som modersmåls lärare

*Per.* Det känns bra att elever genom modersmålsundervisning får bättre kontakt med föräldrarna och föräldrarnas ursprungslands historia och kultur. Eleven blir stolt över sitt eget ursprung, dessutom kan de lära sig bättre svenska och engelska.

*Ronny.* Rese-ersättning för resor mellan skolorna, extra uppdrag t. ex. studiehandledning utanför kommunen ger också en extra ersättning. Att jobba deltid 60% på en större kommun gav mig chans att testa på modersmåls lärartjänst i en mindre kommun, de har andra sätt att räkna som är mycket fördelaktig för oss modersmåls lärare.

*Gudrun.* Jag har 80% av tjänsten, jag upplever att lärares villkor i Sverige är bättre än min lärartjänst i mitt förra land, jag har mer tid att planera undervisning. Dessutom att undervisa i ett annat land på mitt eget språk ger mig självförtroende, jag tycker att det är roligt och lättsamt.

*Marie.* Jag arbetar i en liten kommun, en gång per termin har jag kontakt med andra lärare från olika kommuner i samma modersmål. Det var givande möten, men framför allt bra att prata modersmål med andra lärare och skapa nätverk. Att vara deltagande som modersmåls lärare i elevens identitetsutformning, eleven upplever att hen inte är ensam, att träffa andra som har liknande eller gemensamma rötter ger samhörighet, att ge förankring i kultur och stolthet över ursprunget. Modersmåls lärare har en försonande roll mellan eleven och samhället, vi är mångkulturella, något som bekräftar barnets personlighet och som gör att hen växer på alla nivåer.

*Delis.* Som modersmåls lärare går det ganska snabbt att rätta provet än jämförelse med att rätta provet på moderna språk. Jag gillar att vara modersmåls lärare.

Lärarna, är överens om att kunna undervisa på sitt eget språk är det bästa med jobbet (trygg, trevligt och lättsam). Per och Marie berättar dessutom att de känner sig deltagande i elevernas skapande av identitet, stolthet för sitt ursprung och försonande roll mellan elev och samhälle. Gudrun och Ronnie har möjligheten att jämföra sitt jobb som modersmåslärare på olika platser (kommuner och land) och ser fördelaktiga villkor i tjänsten.

# 7. Sammanfattning, diskussion och slutsatser

## 7.1 Sammanhållen tolkning av lärarnas berättelser om betingelser för arbetet.

Kontakter med andra lärare än modersmållärare (klasslärare, ämneslärare) beror på om man har studiehandledningstid med elever på förmiddagar, annars har modersmållärare inga kontakter med andra lärare eller kollegialt stöd från skolan. Modersmållärare, klasslärare och ämneslärare har samma elever, men ändå finns inte samarbete mellan lärarna för att skapa bättre förutsättningar för elevens bästa inhämtning av kunskap och social fostran. Som jag ser det är i praktiken många modersmållärare uteslutna ur lärarkårens gemenskap och all deras information om elevens situation är bortkastad.

I studien visar det sig dock att förflyttningar mellan skolor har minskat och det beror på att modersmållärare, utöver sin modersmålsundervisning, har andra arbeten som lärare i moderna språk, eller studiehandledning på skoltid. Konsekvensen är då att de inte behöver flytta på sig så ofta. Modersmållärare som bara har undervisning i modersmål är ambulerande lärare som är anställda av kommunala bolag. Detta bidrar till att det inte ses som en intern angelägenhet för skolorna att inkludera modersmållärare i arbetsorganisation.

Kontakter mellan modersmållärare varierar mellan privata och kommunala skolor. Den större kommunen samordnar konferenser, studiedagar och terminsteman med gränskommuner, dessutom har lärare planeringsmöte i sin språkgrupp en gång i veckan. Modersmållärare anställda i privata skolor har modersmålsundervisning och språkvalsundervisning, men kontakter med andra modersmållärare och fortbildning inom modersmål är en brist. Sedan 90-talet bestämmer kommunerna själv hur mycket av de statliga medlen som spenderas på denna verksamhet. Därför är det mycket stora skillnader i hur organisationen ser ut från kommun till kommun och därmed också i deltagande (Spetz, 2012). Det är svårt att uppfylla målen om modersmållärare fortbildar sig utan kontakt med skolan (kommunala skolor) eller har kontakt med skolan och ingen fortbildning (privata skolor). Situationen underlättar inte för ett flerspråkigt samhälle. Avery (2016) menar att skolan måste utnyttja modersmållärarnas kompetenser bättre.

De flesta modersmållärare har kontakt med föräldrarna, däremot är de inte nöjda med hur kontakten fungerar. Att uppmuntra föräldrarna att vara delaktiga i barnets fostran och att påminna vårdnadshavare att flerspråkighet är en tillgång både för barnen och för samhälle är modersmållärarnas uppgift, för att utan föräldrarnas stöd når de inte målen för undervisningen. Enligt Lgr11 har skolan och vårdnadshavare gemensamt ansvar för utveckling och lärande. Det verkar som att modersmållärare tar på sig det största ansvaret i sin roll som brobyggare mellan barn, föräldrar och samhälle.

De flesta modersmållärare säger att blandade kunskapsnivåer i modersmålsgrupper är jobbigt. En förvånande omständighet kan vara att en del elever knappt kan läsa eller skriva. Undervisningen måste individanpassas. Skolverket (2019) menar dock att det underlättar att jobba tematisk med åldersblandade grupper och med elever som befinner sig i olika språkliga nivåer i modersmål.

Av de tidigare intervjuade lärarna, som hade arabiska språkgrupper, nämner bara en lärare blandade grupper bland besvärliga faktorer. Senare fick jag reda på att arabiska gruppers sammansättning är jämnare, det är så många elever så att man kunde indela grupper efter ålder och kunskapsnivå. Detta är den enda punkt där lärare med arabiska grupper avviker påtagligt från de andra lärarna.

Modersmåslärare upplever att elever är trötta när de deltar i undervisningen. Modersmåslärare försöker motivera elever med saker som elever brukar vara intresserade av och gillar att göra. Modersmåslärare tycker att en bra utrustad skolsal spelar roll för hur man kan anpassa lektioner efter elevernas mående. Lgr 11 säger att skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Läroplanen föreskriver att skolan ska sträva att skapa de bästa samlade villkor för elevens bildning, tänkande och bedriva demokratiska arbetsformer. Man kan tycka att ha rimliga skolsalar för modersmålsämnet borde vara en självklarhet, om det inte konkurrerar med andra lektioner.

De flesta modersmåslärare är överens om att det inte finns lämpliga läromedel avsedda för undervisning i modersmål. Modersmåslärare "designar" sina egna pedagogiska material, det verkar som att förbereda själva undervisningsmaterialet är den största utmaningen för att behålla elevernas motivation. Forskning visar att lärares flexibilitet och variationsförmåga för att utforma undervisning så att den når alla elever, kan användas så att lärare själva väljer varierande läromedel som gynnar elevernas resultat (Skolverket, 2006).

De flesta modersmåslärare tycker att elever tvingas göra en extra insats för att delta i modersmålsundervisning utanför skoltid. Att modersmålsundervisning är placerad utanför skolramen signalerar att modersmål inte är en del av skolans verksamhet, vilket ger en låg status för modersmålsämnet och elever kan uppleva det som orättvis behandling att hen måste stanna längre på skolan än andra.

Det som är bra med jobbet som modersmåslärare är att man är delaktig i elevernas skapande av identitet, att ge dem stolthet över sitt ursprung och att man kan ha en försonande roll mellan elev och samhälle. Dessutom att kunna undervisa på sitt eget språk är lättsamt och tryggt. Enligt Lgr 11 har skolan och vårdnadshavarna gemensamt ansvar för att skapa bästa möjliga förutsättningar för barn och ungdomars utveckling och lärande.

I en rapport till regeringen från Skolverket, "Flera språk - fler möjligheter" (15 maj 2002) visas att i teori finns det förutsättningar för en välfungerande modersmålsundervisning, men modersmåslärarna upplever att praktiska problem försvårar arbetet som t ex eftermiddagsundervisning, gruppammansättning och begränsad undervisningstid har bidragit att modersmålsundervisning har låg status och uppfattas som mindre viktig än annan undervisning. Än idag 2019 är de praktiska problem som försvårar arbete för modersmåslärare aktuella.

#### 7.1.1 En jämförelse med TARGET

Ovan (kap. 3.3) har jag uppmärksammat TARGET som verktyg för att identifiera olika dimensioner i undervisningen och lärmiljö. Det kan ha sitt intresse att se i vilken mån modersmåslärarna i min studie uppmärksammar samma sak som forskarna bakom TARGET gör.

- *Uppgifter och lärandeaktiviteter (tasks)*: Detta är lärarna mycket upptagna av genom att de betonar att bra läromedel saknas och får tillverkas av dem själva. De förbereder

didaktiskt material i form av kopior, nätbaserade uppgifter etc. Modersmåls lärare begränsas av sina sämre möjligheter att ha adekvata skollokaler. De lägger främst tonvikten vid uppgifternas motivationsskapande funktion. De pratar inte så mycket om inlärnings svårigheter och stöd, även om de nämner den olika förkunskapsnivån i grupperna. Elevmotivationen framstår därmed som en av de viktigaste betingelserna för modersmålsundervisningen.

- *Elevens rättigheter till inflytande och elevansvar (authority)*: Läroplanen vill att eleverna fostras till aktivt deltagande i undervisningen så att de kan känna en personlig kontroll över sin tillvaro. Detta motverkas av undervisningens placering utanför skoldagen, den verkar då inte vara viktig att engagera sig för. Dessutom är man mindre motiverad att engagera sig om man är trött vid skoldagens slut.
- *Belöning eller uppmärksamhet för prestationer (recognition)*: Eleven får betyg för ämnet modersmål som kan höja grundskolans skolbetyg. Kontakten med föräldrarna om elevens utveckling och mående skapar trygghet i lärande, men är inte tillräcklig enligt flera lärare.
- *Gruppering av eleverna i klasser och hur gruppering påverkar skolans sociala klimat och undervisningen (grouping)*. Flera lärare, liksom enhetschefen, påpekar att grupperna kan vara mycket splittrade kunskapsmässigt när det gäller modersmålet och ålder och att detta är en stor svårighet i undervisningen.
- *Bedömning och återkoppling (evaluation)*. Lärarna tar inte direkt upp hur de bedömer eleverna, men en sak av betydelse är deras bristande kontakt med andra lärare, särskilt om de har tjänst på flera skolor. Detta gör att vissa modersmåls lärare sällan får ta del av andra lärares bedömning av gemensamma elever, vilket kunde ha fördjupat deras förståelse för eleverna. Däremot ordnar den större kommunen många möten för modersmåls lärare och enligt enhetschefen är betyg och bedömning då ett viktigt ämne.
- *Tid (time)*: Modersmålsundervisningen ligger vanligen efter den ordinarie skoldagens slut och lärarna upplever ofta att eleverna är trötta. Tiden för detta konkurrerar med andra sysselsättningar, vilket påverkar motivationen. Att undervisningen ligger utanför skoldagen påverkar ämnets status negativt.

Jag tycker det verkar som om lärarnas förhållningssätt till dessa dimensioner i hög grad handlar om att göra det bästa av situationen inför många gånger dåliga förutsättningar som tidsramar, avsaknad av läromedel, många gånger bristande kollegial kontakt och kunskapsmässigt mycket olika spridning inom elevgrupper.

## 7.2 Sammanfattande tolkning av elevernas värdering av modersmålsundervisningen

Två syften handlade om hur eleverna såg på betydelsen av att läsa modersmålet, dvs deras skäl för det, samt vilken sammanfattande inställning de hade till att lära sig språket. Elevernas skäl för att delta i modersmålsundervisning är varierande. I språkgruppen spanska och i ara-

biska grupper läser man för att höja sina skolbetyg medan över hälften i den somaliska språkgruppen vill lära sig modersmål för sin egen skull. Halva åk 6-gruppen läser modersmål på grund av föräldrarnas vilja. Cummins (2001) menar att föräldrarnas roll i modersmålspråkutvecklingen är avgörande och tillägger att de behöver stöd av modersmåls lärare och språkexperter.

Elevernas inställning till att lära sig modersmålet är mycket olika. 42% är odelat positiva, 44% hyser blandade åsikter och 14% är odelat negativa (tabell 6). Språkgruppen har stor betydelse för inställningen. I den somaliska gruppen är 74% positiva medan de positiva är mellan 17 och 24% i den spanska och arabiska gruppen. Inställningen varierar också med årskurs, men inte på ett linjärt sätt. Sahaf (1994) menar att en av anledningarna till att man vill lära sig sitt modersmål är att ungdomarna har lyckats hitta en jämvikt i sin identitet som innefattar både ursprungskulturen och den svenska kulturen, de upplever båda språken som viktiga för kommunikation. I denna studie kan dock mindre än hälften av eleverna hysa sådana känslor. Att höja betygen är det viktigaste eller näst viktigaste motivet oavsett årskurs.

Elevernas dynamiska kontakt med modersmålet kan variera på grund av hur stor nytta man har av språket. I den totala gruppen tittar en majoritet på modersmålsrelaterade TV-program minst en gång i veckan och mest tittar somaliska och arabiska språkgrupper. I den spanska gruppen är denna kontakt halverad. Vincze (2010) påpekar att medierna fungerar genom språket, bär språket och producerar språket, och därför kan de forma vår förbindelse med språken. Hans studie uppräftar ett samband mellan språkidentitet och medieanvändning.

Enkäten till eleverna visar att det finns en regelbunden dynamisk kontakt med modersmålet minst en gång i veckan. Över 50% av de somaliska och arabiska språkgrupperna har samtal med föräldrar, mor- eller farföräldrar, som använder modersmålet som ett vardagsspråk och media där man talar hemlandets språk. Därigenom förstärker modersmålet kontakten med historia, kultur och traditioner.

I alla årskurser omfattar den medelmåttiga attityden till hur rolig modersmålsundervisningen är nästan en fjärdedel av de totala svaren. Den negativa attityden varierar mellan årskurserna, från åk 6 till åk 9 har den minskat. Den positiva attityden växer från årskurs 6–9 sammanfattningsvis lite (4%). Den somaliska gruppen har dock en starkt positiv attityd till modersmålsundervisning.

Ungefär en fjärdedel av hela gruppen (26%) tycker definitivt att modersmål inte har att göra med deras språkutveckling i svenska, men om man håller isär språkgrupper, så är den somaliska gruppen mycket positiva till påståendet (3/4 av gruppen). Spetz (2014) menar, att även om modersmålsämnets betydelse för kunskapsinhämtning i svenska och andra ämnen framstår som det mest centrala, så är det inte säkert att föräldrar och elever har kommit i kontakt med sådan forskning, det vill säga att kopplingen mellan deltagande i modersmålsundervisning och förbättrade skolresultat inte är klarlagd för dem. Det kan vara en del av modersmåls lärarnas uppdrag att visa och berätta om forskning om modersmålets påverkan i svenska språket, dvs göra eleverna medvetna om att de den vägen kan få en större repertoar i kommunikationsförmåga.

Högläsning, läsa böcker och samtal med texter är arbetssätt som, enligt eleverna, är bäst för att lära sig modersmålet. Högläsning är mest populärt i åk 7–8 medan 6-orna och 9-orna tycker att läsa böcker själv är det bästa. Winther (2010) anser att genom högläsning och samtalen



om texten och bilderna utökar barngrupper sina gemensamma referenser och upplevelser, även om barn har olika bakgrund, läserfarenheter och språkutveckling. Enligt Skolverket (2015) visar forskning att barn som ingår i språkgemenskaper där högläsning och diskussion av böcker praktiseras, får bättre språk-, läs- och skrivutveckling senare i livet.

### 7.3 Metoddiskussion

Att intervjua modersmållärare och spela in deras svar gav mig en bättre chans att analysera svaren genom att kunna lyssna på svaren flera gånger, men också en egen känsla av begränsning i språket för att kunna göra en fördjupad analys. Informanterna valde dock att dela sina tankar och erfarenheter med mig.

Elevenkäten uppfattade vissa lärare som att enkätens utformning var en utvärdering av deras modersmålsundervisning. Det var besvärande, eftersom jag var beroende av lärarnas välvilja för att kunna ge eleverna enkäten.

När det gäller enkätens utformning, så skulle jag ändra fråga 6 och 7 om jag skulle göra om den. Frågorna blev för komplicerade med både ja- och nej-alternativ på båda, som därtill följdes av uppmaningar att skriva något. Det hade varit bättre att bara fråga: 6. Finns det något tråkigt med modersmålsundervisningen, i så fall vad? .....; fråga 7: Finns det något roligt med modersmålsundervisningen, i så fall vad? .....

Jag borde också ha ställt en fråga om hur gärna man ville ha modersmålsundervisningen inom schemat för den ordinarie skoldagen.

Det hade varit bra att planera uppsatsens innehåll i de två delstudierna mera integrerat. Men det finns ändå samband. Modersmållärarna (utom de i första omgången) talar rätt utförligt om elevernas motivation, vilket är en viktig sak i elevenkäten.

### 7.4 Slutsatser

Det tycks, enligt lärarna, finnas ett samband mellan ökade kunskaper i modersmål och stärkt kulturell identitet.

Min studie visar att högläsning, läsning av böcker och samtal om texter enligt eleverna är bra för inläring av modersmål. Det bör bli en tumregel för modersmållärare för en effektivare undervisning.

Hinder för modersmålsundervisning är att den ligger utanför skolschemats ramar, samspelet mellan klasslärare, ämneslärare och modersmållärare blir lidande.

Enligt studien är läromedlen som används designade av modersmållärarna efter elevernas behov, särskilt av motivation, och läroplanens och kursplanens mål. Det blir extra-arbete för lärarna.

Planering tillsammans med andra lärare än modersmållärare är något som jag insåg inträffade sällan om man har bara modersmål i tjänsten. Om man organisatoriskt gav tid och utrymme för detta, så skulle det gynna både eleverna utveckling (inläring och inflytande) och lärarnas undervisning.

Denna studie har gjort mig medveten om vikten av att skapa pedagogisk kompetens för modersmålsundervisning i det perspektivet att lärare kan vara en slags bro till ett demokratiskt samhälle.

I analysen märktes att den somaliska språkgruppen har en mera positiv inställning till modersmålsundervisning, jag är nyfiken över varför. Det vore värdefullt, tror jag, att göra fördjupade studier av hur olika språkgrupper förhåller sig till modersmålet.

# Referenslista

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11:1, 1-33. doi: 10.1080/14792779943000116
- Avery, H. (2016). *Moving together – conditions for intercultural development at a highly diverse Swedish school* (Diss). Jönköping School of Education and Communication. Tillgänglig: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:929722/FULLTEXT01.pdf>
- Avery, H. (2017). Perspektiv på arabiska som modersmål i svensk skola. I K. Eksell (Red.), *Öst är väst och väst är öst: en vänbok till Henry Diab* (s. 135–162). Stockholm: Portlak.
- Berk, L. E. (2013). *Exploring lifespan development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Blomgren, Jan (2016). *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö* (Diss). Gothenburg studies in educational sciences 393. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blomqvist, K. (2007). *Används elevers förkunskaper i undervisningen? – En enkätstudie av några avgångsklasser vid två gymnasieskolor* (Kandidatuppsats). Gävle: Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi, Högskolan i Gävle. Tillgänglig: <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:119861/FULLTEXT01.pdf>
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203-217. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0267190517000034>
- Cummins, J., & Wadensjö, P. (2017, eds). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Första utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frisk, E. (2018). *Statistisk ordbok*. <https://www.statistiskordbok.se/ord/cronbachs-alfa> Hämtat 2019-06-16.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2004). *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Högläsning: [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-o-be-ratta/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M21\\_fsk\\_01A\\_01\\_hoglasning.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-o-be-ratta/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M21_fsk_01A_01_hoglasning.docx) hämtad 31 maj 2019.
- Johansson, C. (1999). Narrativ forskning: Biografiskt perspektiv på berättelser. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:411228/FULLTEXT01.pdf>
- Lundgren, U.P (2014). En utbildning för alla - skolan expanderar. I U.P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

- Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson Hua, P. (2010). *Att samverka när språket inte räcker till. En studie om hur några lärare på en högstadieskola kommunicerar elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska* (Magisteruppsats). Göteborg: Institution för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22277>
- Regeringens direktiv 2018:38 *Modersmål och studiehandledning på modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2018/05/dir.-201838/>
- Regeringens prop.2015/16:173. *Fjärrundervisning och entreprenad – nya möjligheter för undervisning och studiehandledning på modersmål*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/498c48/contentassets/c767e7dada5c423799460955fe05627d/fjarrundervisning-och-entreprenad--nya-mojligheter-for-undervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-prop.-201516173>
- Riessman, C. (2005) *Narrativ Analys. In: Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield, pp. 17. This version is available at <http://eprints.hud.ac.uk/4920/>
- Spetz J. (2014). *Debatterad och marginaliserad – Perspektiv på modersmålsundervisningen*. Rapporter från Språkrådet 6. Stockholm: Språkrådet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Schalley, A. (2017, nov). *Modersmålsutveckling främjar integration*. *Skolvärlden*, nov.3
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Sahaf, A.(1994). *Language, identity and social behavior: a sociocultural approach to the study of the concept "will" on the effectiveness of the "how's" and "why's" of bilingualism*. (Diss). Linköping Studies in Education and Psychology, ISSN 1102-7517 ; 42). Linköping: Linköpings universitet. Tillgänglig: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384238.pdf> ,
- Vincze, L. (2013). *The Bilingual Screen : Ethnolinguistic identity and television viewing among three language minorities* (Diss). Helsinki Faculty of Social Sciences). URN:ISBN:978-952-10-8819-3. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/10138/39304>
- Vincze, L. (2010). *Mediespråk i ljuset av etnolingvistikens vitalitet*. *Språkbruk*, 2/2010. Tillgänglig: <https://www.sprakbruk.fi/-/mediesprak-i-ljuset-av-etnolingvistisk-vitalitet#wrapper>
- Wedin, Å. (2006). *Litteracitetspraxis – ett begrepp som öppnar för skolutveckling*. *Svenskläraryrskommitténs årskrift*. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519749/FULLTEXT01.pdf>
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Winther, F. (2010). Et retorisk blik på læselyst og litteraturformidling til børn. I: Madsbjerg, S. & Romme Lund, H. (red.) *Læselyst og læring*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag, s. 97–108.

SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtat 2018-11-29 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800).

SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: utbildningsdepartementet. Hämtat 2018-11-29 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185)

SFS 2018:1512. *Förordning om ändring i skolförordningen (2011:185)*. Stockholm: utbildningsdepartementet. Hämtat 2018-12-06 <https://svenskforsattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2018-06/SFS2018-1215.pdf>

Skolverket. (2006). *Läromedels roll i undervisning. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [file:///C:/Users/Flor/Downloads/L%C3%A4romedlens%20roll%20i%20undervisningen%202006%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Flor/Downloads/L%C3%A4romedlens%20roll%20i%20undervisningen%202006%20(1).pdf)

Skolverket. (2015). *Läs- & skrivportalen*. Tillgänglig: [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-o-beratta/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M21\\_fsk\\_01A\\_01\\_hoglasning.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-o-beratta/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M21_fsk_01A_01_hoglasning.docx)

Skolverket. (2016). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk (reviderad 2016)*. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/tryck-sak/Blob/pdf2591.pdf?k=2591](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/tryck-sak/Blob/pdf2591.pdf?k=2591)

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 : Reviderad 2018*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan>

Skolverket (2018). *Så använder du läroplanen för grundskolan*. Hämtat:2018-12-06 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>

Skolverket. (2019). *Resurser för undervisning i modersmål, UR Skola – Modersmål på väg*. tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/resurser-for-undervisning-i-modersmal>

## Bilaga 1. Samtyckesbrev: olika tidpunkter, olika språk

Första enkätomgången: Ansökan om vårdnadshavares samtycke

Hej!

Vi är två lärare med utländsk bakgrund som vidareutbildar oss på Pedagoggen vid Göteborgs Universitet.

Inför vårt examensarbete genomför vi en studie om modersmålsundervisning, om hur den fungerar och organiseras på skolan. Vår studie baseras på modersmålslärares och elevers upplevelser av modersmålsundervisning.

För att kunna genomföra vår studie behöver vi samla material genom att elever, dvs ditt barn, svarar på en enkät. Enkäten handlar om hur barnen upplever den arabiska modersmålsundervisningen.

Vi behöver föräldrarnas/vårdnadshavare tillstånd för att ditt barn ska kunna medverka i studie.

Vi garanterar anonymitet och att materialet inte kommer att spridas till andra eller finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Önskas ytterligare upplysningar om den aktuella studien får ni gärna kontakta oss på

0704350714 (Flor) eller mejla till [fdesko@hotmail.com](mailto:fdesko@hotmail.com)

0737794145 (Saad) eller mejla till [saad.abid@live.se](mailto:saad.abid@live.se)

Flor Huamantumba                      Saad Abid

Student                                      Student

Sätt ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökninge

Datum \_\_\_\_\_

.....  
vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

## Bilaga 1a.

Andra enkätomgången: Bästa föräldrar/Vårdnadshavare!

Jag är grundskollärare med utländsk bakgrund som vidareutbildar mig på Pedagogien vid Göteborgs Universitet.

Inför examensarbete genomför jag en studie om modersmålsundervisning, om hur den fungerar och organiseras på skolan. Studie baseras på modersmålslärares och elevers upplevelser av modersmålsundervisning.

För att kunna genomföra studien behöver jag samla material genom att elever, dvs. bland annat ditt barn, svarar på en enkät. Enkäten handlar om hur barnen upplever modersmålsundervisningen.

Jag behöver föräldrarnas/vårdnadshavares tillstånd för att ditt barn ska kunna medverka i studie.

Jag garanterar anonymitet och att materialet inte kommer att spridas till andra eller finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Önskas ytterligare upplysningar om den aktuella studien får ni gärna kontakta oss på 0704350714 (Flor) eller mejla till [fdesko@hotmail.com](mailto:fdesko@hotmail.com)

Flor Huamantumba

Student

Sätt ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

## Bilaga 1b.

Andra enkätomgången:

¡Apreciados padres/apoderados!

Soy profesora y estoy completando mis estudios de pedagogía, en la Universidad de Gotemburgo.

En mi trabajo de tesis, realizo un estudio sobre la enseñanza de la lengua materna, cómo funciona y cómo se organiza en las escuelas. Mi estudio se basa en la enseñanza de los profesores de lengua materna y las vivencias de los alumnos en el aprendizaje del idioma de sus padres o apoderados.

Para poder llevar a cabo el estudio, necesito recopilar material por medio de los estudiantes, es decir, su hijo/a, respondiendo a un cuestionario. El cuestionario trata sobre cómo los niños experimentan la enseñanza de la lengua materna en este caso el castellano.

Para ello necesito el permiso de Uds. padres / apoderados.

Garantizo el anonimato del alumno y además que el material (encuesta) no lo distribuiré a otros ni estará disponible para otra investigación o procesamiento.

Si desean obtener más información sobre el estudio actual, no dude en contactarme.

0704350714 (Flor) o al correo [fdesko@hotmail.com](mailto:fdesko@hotmail.com)

Flor Huamantumba

Estudiante de Pedagogía en la Universidad de Gotemburgo.

Ponga una x en la casilla que corresponda

Doy permiso para que mi niño/niña participe en el estudio

No doy permiso para que mi niño/niña participe en el estudio.



Bilaga 1c.  
Andra enkätomgången:

Codsashada ogolaanshaha masuulka

Ku socoto waalidiinta !

Anigu waxaan ahay macalin dhiga dugsi hoose/ dhexe oo asal ahaan u dhalan wadanka. Haddana waxka barta jaamacadda ee Göteborg.

Ka hor inta aanan qorin buugga qalinjabinta waxaan daraasad ku sameeyaa barashada afka hooyo, sida ay uga shaqayso dugsigu. Daraasadu waxay ku salaysan tahay macallimiinta afka hooyo iyo khibrada ardayda ee barashada afka hooyo.

Si aan u fulino daraasadda, waxaan u baahanahay inaan ku ururiyo warbixin ku saabsan aragtida ardayda ee afka hooyo . Su'aaluhu wuxuu ku saabsan yahay sida carruurta u barato waxbarashada afka hooyo.

Waxaan ubaahanahay waalidka si ilmahooda ugu ogolaado inuu ka qaybqaato daraasadda.

Anigu waxaan damaanad qaadayaa aqoonsi la'aanta iyo in alaabta aan loo qeybin doonin dadka kale .

Haddii aad jeclaan lahayd macluumaad dheeraad ah oo ku saabsan daraasadda hadda, fadlan nala soo xiriir annaga

0704350714 (Flor) ama email u dir [fdesko@hotmail.com](mailto:fdesko@hotmail.com)

Flor Huamantumba

arday

## Bilaga 1d.

Andra enkätomgången:

الوصي / الأمور أولياء موافقه طلب

. الأمور أولياء اعزائي

جامعه في تربوي كمسؤول العلمي بالتحصيل ومستمره ثقافيه خلفيه وعندي ابتدائيه معلمه أنا  
تقبل وكيفية الصف داخل الام لغه الطلاب تدريس كيفيه عن بحث بعمل وارغب .يتبوري  
الصف داخل مايدور على الشديد بالتكتم أتعهد واني .التدريس وأسلوب لطريقه الطلاب  
. اولادكم خصوصيات وعلى

البريد على أو 0704350714 بالرقم الاتصال أرجو استفسار أو سؤال بأي رغبتم اذا  
( fdesko @ hotmail. Com فلور ) الالكترونى

المربع في الرفض أو القبول علامه ضع

( ) القبول أعطي كوصي

( ) كوصي لا اعطي القبول

## Bilaga 2. Enkätfrågor till elever

1. Jag går i årskurs: \_\_\_\_\_
2. Vilka språk kan du?
  - svenska
  - arabiska
  - och dessutom kan jag: \_\_\_\_\_
3. Jag deltar i modersmålsundervisningen:
  - för att jag vill lära mig modersmål
  - för att mina föräldrar vill det
  - för att jag vill ha betyg som kan hjälpa mig i min skolgång
  - annan anledning \_\_\_\_\_
4. Jag har kontakt med mina släktingar i hemlandet och andra länder via internet:
  - varje dag.
  - en gång i veckan
  - en gång i månaden
  - någon gång under året
  - aldrig
5. Jag ser modersmålsrelaterade program på TV:
  - varje dag.
  - en gång i veckan
  - en gång i månaden
  - någon gång under året
  - aldrig
6. Finns det något som du tycker är tråkigt med modersmålsundervisningen?
  - Ja, \_\_\_\_\_
  - Nej \_\_\_\_\_
7. Finns det något som du tycker är särskilt roligt med modersmålsundervisningen?
  - Ja, \_\_\_\_\_
  - Nej \_\_\_\_\_
8. Jag tycker att man lär sig bättre svenska om man har modersmålsundervisning
  - Stämmer bra

- Stämmer något
- Stämmer mindre
- Stämmer inte

9. Vilka arbetssätt tycker du är bäst för att man ska lära sig modersmålet?

- Högläsning
- Läsa böcker själv
- Samtal om texter vi läser
- Skriva berättelse
- Rollspel och charader
- Förklara bilder
- Berätta själv
- Sånger och ramsor
- Annat \_\_\_\_\_

10. Jag bor i Sverige sedan: \_\_\_\_\_

## Bilaga 3. Intervjufrågor för lärare

### Bakgrundsfrågor:

1. Har du lärarutbildning från Sverige eller från annat land? Har du annan utbildning?
2. Hur länge har du arbetat som modersmåslärare? Vilket språk?
3. På vilken nivå/vilka nivåer undervisar du? Åk F-3, 4-6, 7-9 eller gymnasiet?
4. Hur många elever har du i dina undervisningsgrupper? Hur många grupper har du?  
Hur många skolor undervisar du på?
5. Har du din undervisning under ordinarie skoltid? Hur lång är en modersmålslektion per undervisningsgrupp?

### Innehållsfrågor:

6. Vad använder du för språkutvecklande arbetssätt i din undervisning?
7. Vilka arbetssätt tycker du fungerar bäst för att eleverna ska lära sig?
8. Använder du läromedel som motsvarar kursplanens mål?
9. Planerar du din undervisning tillsammans med dina elever och med elevernas klasslärare och ämneslärare? Är du i så fall nöjd med planeringen? Varför? Varför inte?
10. Planerar du din undervisning tillsammans med kollegor som undervisar i samma modersmål? Har du planeringsmöten med modersmåslärare i andra språk? Är du i så fall nöjd med planeringen? Varför? Varför inte?
11. Har du kontakt med elevernas föräldrar? Är du nöjd med kontakten med föräldrarna? Varför? Varför inte?
12. Vilka svårigheter kan du möta som modersmåslärare? Hur löser du dem?
13. Har du några önskemål om hur modersmålsundervisning skulle kunna organiseras? Förbättringsförslag? Finns det något du skulle vilja ändra på?

## Bilaga 4. Intervjufrågor för enhetschef

1. Hur länge har du arbetat som enhetschef för språkcentrum? Vad har förändrats som berör modersmåls undervisning under denna tiden? (och hur har detta påverkat både undervisning och arbetsvillkor för modersmåls lärare)
2. Hur många är ni här som arbetar med frågor som berör modersmåls undervisningen? Är det något som du särskilt vill framhålla när det gäller ert arbetssätt?
3. Hur många modersmåls lärare har du i dina arbetsgrupper? Hur många arbetsgrupper finns det? Hur många skolor undervisar dom(lärarna) på?
4. Hur ser modersmåls undervisning ut i barnets schema? Hur lång är en modersmåls lektion per undervisningsgrupp? Hur många modersmåls lektioner har en elev per vecka/termin i Göteborgs kommun?
5. Vilka kriterier använder Språkcentrum för att rekrytera modersmåls lärare tjänster?
6. De flesta av modersmåls lärarna som intervjuades beklagade att de inte kunde vara på färre skolor, att undervisningen som ligger utanför skolschemats ramar gör att samspelet mellan ämnes lärare och klasslärare blir lidande. Hur ser ni på detta problem på Språkcentrum? Finns det några lösningar?
7. Hur följer Språkcentrum upp att kursplanen i modersmål används?
8. Har du en uppfattning om vilka särskilda svårigheter som kan möta en modersmåls lärare på ditt arbetsområde?
9. Har du några önskemål om hur modersmåls undervisning skulle kunna organiseras? Förbättringsförslag? Finns det något du skulle vilja ändra på?
10. Många modersmåls lärare tycker att ämnets status borde höjas? Vad säger du om det? Har Språkcentrum pratat om det? Finns det förslag om hur man skulle kunna göra det?
11. I kontakt med föräldrarna: Vilka kommunikationsformer använder Språkcentrum?
12. Vilka frågor/aspekter i modersmåls undervisning är aktuella? Har du annat att tillägga som kan vara intressant/viktigt relaterat till ämnet?

## Bilaga 5. Enkät svar om bästa arbetssätt efter språk och åk.

Tabell 7. Bästa arbetssätt för att lära sig modersmål, per språkgrupp och årskurs. Svar på flera alternativ var möjligt. Antal svar och procent.

Fråga 9	Språk grupper			Årskurser				S:a %
	Spanska	Ara- biska	Soma- liska	åk 6	åk 7	åk 8	åk 9	
Högläsning	6	5	14	3	10	6	6	25
Läsa böcker själv	5	7	9	5	4	4	8	21
Samtal om texter vi läser	4	4	11	5	6	4	4	19
Skriva berättelse	3	2	5	1	3	3	3	10
Rollspel och charader	3	2	4	3	3	1	2	9
Förklara bilder	5	2	4	3	1	3	4	11
Berätta själv	2	6	3	4	3	3	1	11
Sånger och ram- sor	2	1	3	4	1	0	1	6
Annat	5	3	1	2	1	4	2	9
S:a	35	32	54	30	32	28	31	100

## Bilaga 6. Rangkorrelationer mellan mått om bästa arbetsätt.

Rangkorrelationer för de i undersökning svarade på *bästa arbetsätt för att läsa modersmål* ingående variablerna. HÖG=högläsning. LBR= läsa böcker. SMT=samtal med texter. SBR=skriva berättelser. ROL= rollspel och charader. FLB= förklara bilder. BES= berätta själv. SÅN= sånger. ANN= annat. Fet stil: Korr. >0,30.

Variabel	Korrelationer							
	HÖG	LBR	SMT	SBR	ROL	FLB	BES	SÅN
LBR	-0,22	-						
SMT	<b>0,36</b>	-0,10	-					
SBR.	0,09	-0,03	0,12	-				
ROL	0,15	0,02	0,27	0,02	-			
FLB	0,04	0,13	0,28	0,09	0,25	-		
BES	-0,35	-0,07	-0,03	0,09	0,12	0,06	-	
SÅN	0,12	0,05	0,34	0,12	<b>0,47</b>	0,25	0,10	-
ANN	0,05	-0,30	-0,04	-0,09	-0,07	0,15	-0,25	0,01