



GÖTEBORGS UNIVERSITET

"Bara lärare kan förändra praktiken"

En undersökning om lärares
kunskaper och attityder
kring modersmålsundervisning

Jenny Andersson

”Inriktning/specialisering/LAU350”

Handledare: Lilian Nygren-Junkin

Rapportnummer: VT 07-1350-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng/ 61-80 poäng

Titel: ”Bara lärare kan förändra praktiken” - En undersökning om lärares kunskaper och attityder kring modersmålsundervisning

Författare: Jenny Andersson

Termin och år: VT-07

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Lilian Nygren-Junkin

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: VT 07-1350-01

Nyckelord: Modersmål, modersmålsundervisning, kognitiva effekter, tvåspråkighet, Bics/Calp.

Syftet med mitt arbete är att undersöka kunskaper och attityder kring modersmålsundervisning bland dagens lärare. Min huvudfråga behandlar således huruvida det råder stagnation kring modersmålsundervisning inom skolan, och i sådana fall varför? Jag ämnar även ge läsaren kunskap om ämnets historik samt relevant forskning genom en sammanfattad del i början av arbetet så att läsaren skall kunna jämföra resultaten av enkätsvaren samt intervjuerna med forskning inom ämnet. *Metoder* jag använt mig av är en kvantitativ enkätstudie vid fem olika skolor, teorianslutning samt kvalitativa intervjuer med rektorer från två av Göteborgs språkenheter. Jag har samlat material genom tidigare forskning inom ämnet, svaren från min enkätstudie samt intervjusvaren från språkenheternas rektorer. *Resultaten* av min enkätstudie bekräftar mina tankar om bristande kunskap kring modersmålsundervisning bland dagens lärare. Svaren bearbetas utifrån styrdokument samt tidigare forskning inom ämnet. Resultaten visade att de flesta lärarna innehar alltför lite kunskap kring modersmålsundervisning men att de dock ställde sig relativt positiva till ämnet samt till att lära sig mer om dess betydelse genom kompetensutveckling. Jag anser att detta arbete är relevant för samtliga som arbetar inom skolan. Eftersom antalet flerspråkiga elever fortsätter att öka inom de svenska skolorna och alla lärare, oavsett inriktning, någon gång under sitt arbetsliv kommer att möta dessa elever. Det borde således vara av stor betydelse för *alla* inom läraryrket att bredda sina kunskaper inom ämnet. Vare sig det är matematik, kemi eller geografi lärs detta med hjälp av undervisningsspråket, i detta fall svenskan.

Förord

Detta arbete initierades som en C-uppsats under hösten 2004 med inriktning ”Svenska som andraspråk” inom lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. På grund av personliga skäl blev det fördröjningar och arbetet avslutades följaktligen inte inom utsatt tidsram.

Då det blev dags att välja ämne för mitt examensarbete valde jag att återuppta detta arbete. Detta delvis för att jag anser att resultaten för min enkätundersökning inte ändrats nämnvärt i dagsläget, samt även för att arbetets innehåll fortfarande känns relevant att förmedla till tänkbara läsare. Enkätundersökningen samt intervjuer är således genomförda under 2004 men sammanställning och analyser av dessa är gjorda under 2007. Även större delen av den teoretiska delen är författad under 2006/07.

Då det stundtals har känts mödosamt att återuppta ett arbete som legat i träda en period, har min handledare, Lilian Nygren-Junkin, funnits som ett stöd och en källa till motivation för mig. Det skall tilläggas att Lilian var handledare för mig även under 2004. Jag vill därmed rikta ett särskilt stort tack till henne för att hon stått ut med att vara handledare för mig under denna period. Jag vill även tacka de lärare och rektorer som medverkat i min enkätundersökning samt intervjuer och möjliggjort detta arbete. Slutligen önskar jag även framföra min tacksamhet till min familj och mina vänner som visat intresse och stöd för mitt arbete under hela denna period.

Innehåll

1. Inledning	6
2. Syfte och problemformulering	7
2.1 Vetenskapliga förhållningssätt och metoder	7
2.2 Metod och material	8
3. Organisationsformer	9
3.1 Organisationsformer för minoritets elever förr och nu	10
3.2 Begreppsförklaring	10
3.3 Vad innebär modersmålsundervisning?	11
3.3.1 <i>Vem är berättigad modersmålsundervisning?</i>	11
3.4 Organisation i grundskolan	12
3.5 Läroplaner och kursplaner	13
3.5.1 <i>Kursplan för modersmål</i>	13
4. Historik	14
4.1 Hemspråksreformen 1976	14
4.1.2 <i>Hemspråksreformen 1990/91</i>	15
4.1.3 <i>Hemspråksreformens påverkan på Göteborgs modersmålsundervisning</i>	15
4.2 Resurser	16
4.3 Statistik	16
4.4 Modersmålet som ideologisk markör	17
4.5 Modersmålslärares utbildning	18
4.6 Integration eller assimilation?	18
5. Modersmålsundervisning som redskap för språkutveckling	20
5.1 Språkutveckling	20
5.2 Modersmålslärares resurs för aktivering av tidigare kunskaper	21
5.3.1 <i>BICS/CALP</i>	21
5.3.2 <i>Modersmålsundervisning och andraspråkutveckling</i>	22
5.3.3 <i>Positiva kognitiva effekter med modersmålsundervisning</i>	22
6. Resultat	24
6.1 Urval	24
6.2 Etik	24
6.3 Validitet/reabilitet	25
6.4 Genomförande	25
6.5 Sammanställning av skollärares svar	26
6.5.1 <i>Summering av skollärares svar</i>	26
6.6 Sammanställning av lärarnas enkätsvar - sifferresultat	27
6.6.1 <i>Tabeller över enkätsvaren</i>	28
6.6.2 <i>Summering av lärarnas enkätsvar</i>	32
6.7 Sammanfattad intervju av språkenheternas rektorer	33
6.7.1 <i>Rekrytering</i>	33
6.7.2 <i>Behörighet för att undervisa</i>	34
6.7.3 <i>Kompetensutveckling</i>	34
6.7.4 <i>Schemaläggning</i>	35
6.7.5 <i>Plats och transportmedel</i>	35
6.7.6 <i>Gruppstorlek</i>	36
6.7.7 <i>Hemspråksreformen/resursfördelning</i>	36
6.7.8 <i>Samröre mellan skollärarna</i>	37
7. Analys och slutdiskussion	37

7.1 Enkät svar från lärare och skolledare vid skolorna	38
7.2 Analys av intervjuer med rektorerna från språkenheterna	39
7.3 Slutdiskussion.....	40
7.3.1 <i>Kunskap och attityder bland lärarna.....</i>	<i>40</i>
7.3.2 <i>Stagnation kring ämnet.....</i>	<i>41</i>
7.3.3 <i>Relevans för läraryrket.....</i>	<i>43</i>
Referenser	44

Bilagor

Figurförteckning

1. Inledning

Gemensam man är i allmänhet inte vidare insatt i hur man tillägnar sig ett språk och i synnerhet inte hur detta kan komma att påverka inläringen av ytterligare ett språk. Detta är något som är förståeligt. Att så många lärare i dagens mångkulturella Sverige inte heller tycks vara det finner jag dock anmärkningsvärt. Då jag är i slutfasen på min lärarutbildning och planerar att arbeta med flerspråkiga elever är jag intresserad av kunskapen kring språkutveckling ibland dagens verksamma lärare. Dessvärre tycks denna kunskap ha stagnerat såväl bland lärare liksom hos dagens politiker.

Språkforskaren Annick Sjögren (1996:18) menar på att det främst är lärarna som kan få till stånd en förändring i sina möten med eleverna: ”Forskarna kan förklara, men bara lärare kan förändra praktiken”. Budskapet stärker min tes om att lärare bör besitta tillräcklig kunskap kring de flerspråkiga eleverna för att kunna bemöta dem på bästa möjliga sätt. Trots att allt fler forskningsresultat vilka pekar på vikten av bevarandet av förstaspråket hos flerspråkiga talare, tycks anslagen för modersmålsundervisningen snarare minska än öka. För mig ter sig detta resonemang obegripligt då antalet flerspråkiga elever inte har blivit färre utan tvärtom ökat och kommer att fortsätta göra så inom skolorna i Sverige.

Elever som inte klarar av att bemästra språket kan heller inte tillägna sig goda kunskaper i övriga skolämnen, vilket i sin tur leder till sämre betyg och sedermera svårare att skaffa arbete. Det är egentligen relativt uppenbart att man inte kan tillägna sig kunskap genom ett språk man inte behärskar. Vad många lärare tycks förbise är att dessa elever faktiskt skall lära sig både språket och stoffet samtidigt. Barn med annat modersmål har därmed oftast dubbelt arbete och för detta krävs stor koncentration. När barnet inte längre orkar, uppfattas detta ofta som koncentrationssvårigheter när det i själva verket är språksvårigheter som ligger till grund för detta (Ladberg, 2003). Dagens forskning (Thomas och Collier 1997, 2002) säger att tillägnandet av modersmålet spelar en avgörande roll i andraspråksutvecklingen. Denna utveckling är naturligtvis av stor vikt för en lyckad skolframgång då eleverna oftast inhämtar kunskap i de övriga ämnena genom andraspråket, i detta fall svenskan. Att även bejaka sitt modersmål är dessutom av stor betydelse för en positiv identitetsutveckling och självbild.

Sociolingvisten Ann Runfors (1993) skriver att lärare ofta betraktar det svenska språket som språket med ’stort S’ och särställer detta gentemot andra språk. Då det är av stor vikt att bemästra majoritetsspråket där man är bosatt, bör minoritetsspråken därmed inte förringas. Min uppfattning är att det inte måste vara ett ”antingen eller perspektiv”, utan snarare ett

”både och synsätt”. Ungefär som rotfrukten, vilket jag en gång läste egentligen är en paradox, då den egentligen är en rot *och* en frukt på en och samma gång.

År 1997 ändrade ämnet hemspråk beteckning till modersmål (Nygren-Junkin, 2004) Jag kommer därför att använda den tidigare beteckningen då jag skriver om sådant som hänt före 1997.

Första delen av detta arbete består av en sammanfattning av ämnets historik samt en forskningsöversikt. Här ingår även en inblick i förordningar och kursplaner. Den senare delen behandlar resultaten av mina enkätundersökningar bland lärare och skolledare samt resultaten av intervjuer med rektorer från språkenheterna. Arbetet avslutas sedermera med en analys av de framkomna resultaten samt en slutdiskussion.

2. Syfte och problemformulering

I dagens skolor verkar den generella attityden gentemot modersmålsundervisning vara att den är rankad som andra gradens undervisning. Denna undervisning ligger oftast utanför ramen för det obligatoriska skolschemat samt ges litet utrymme i planering av skolans verksamhet. Då ämnets åsidosatthet inte tycks ha ändrats nämnvärt sedan 1970-talet, trots allt fler forskningsresultat (Baker 2000, Cummins 2001, Lindberg 2002) vilka pekar på vikten av denna undervisning, är jag intresserad av den stagnation och de bristfälliga kunskaper som tycks råda kring ämnet. För att undersöka detta närmre har jag följande syften med detta arbete:

- *Att undersöka kunskapen och attityder kring modersmålsundervisning bland dagens lärare.*
- *Att ta reda på om mitt antagande att det råder stagnation kring ämnet i dagens skolor är korrekt eller inte.*

2.1 Vetenskapliga förhållningssätt och metoder

Inom vetenskapen tillämpas främst två förhållningssätt: *Positivismen och hermeneutiken*. Positivismen kan beskrivas som strävan efter absolut kunskap där endast fakta som kan klassificeras och mätas är godtagbar. Genom tabeller, modeller, koncept och normer mäter man sedan dessa fakta. Här anses det viktigt att forskaren intar en objektiv roll utan att blanda in vare sig egna värderingar eller känslomässiga spekulationer. Anhängare av hermeneutiken hävdar däremot att det är omöjligt att ha ett objektiva och värderingsfritt förhållningssätt till det man studerar, då de anser att ingen kan möta världen förutsättningslöst. Hermeneutikerna

anser att forskarna måste se världen ur ett helhetsperspektiv (holism). Hermeneutiken kallas även för tolkningslära, då inhämtad fakta till stor del består av muntliga yttringar och texter som sedan skall tolkas av forskaren. Centralt för hermeneutiken kan därmed sägas vara tolkningar av förstående slag (Gilje och Grimen, 1992).

Inom vetenskapen finns det även olika metoder att använda sig av vid undersökningar. De dominerande metoderna är den *kvalitativa metoden* och den *kvantitativa metoden*. Förenklat skulle man kunna säga att information som förmedlas via siffror kallas för kvantitativ, medan information som förmedlas via ord är kvalitativ.

Den *kvantitativa* metoden grundar sig på att forskaren har ett objektivt förhållningssätt. Stor vikt läggs vid mätbarhet och verifierbarhet. Målet för den kvantitativa forskningen är att kunna uttala sig om en större mängd personer eller enheter med utgångspunkt från en mindre representativ grupp. Exempel på kvantitativ forskning är studier som baseras på enkätundersökningar och där den kvantitativa datan mäts i siffror. Slutligen granskas insamlad data av forskaren kritiskt och logiskt.

Den *kvalitativa* metodens syfte är främst att försöka förstå och förklara ett fenomen. Istället för att mäta siffror använder man sig av intervjuer och samtal, vilka sedan tolkas av utredaren och redovisas. Redovisningen görs vanligen genom att forskaren tolkar det undersökta och därefter presenterar detta i skriftligt format. Den kvalitativa metoden lämpar sig ofta bättre då man önskar gå djupare in i ett studieobjekt. Karaktäristiskt för denna metod är även dess holistiska synsätt. Vid kvalitativa studier har forskaren ett hermeneutiskt förhållningssätt (Holme och Solvang, 1997).

2.2 Metod och material

Genom en mindre kvantitativ enkätstudie har jag försökt att kartlägga lärares kunskaper kring modersmålsundervisning. Jag valde att genomföra en kvantitativ enkätstudie då detta är en metod som gav mig möjlighet att undersöka en större grupp lärares kunskaper och attityder, än vad som skulle vara möjligt genom intervjuer. Ytterligare en anledning till varför jag valde en kvantitativ enkätstudie som metod var då jag ville kunna mäta resultaten i siffror för att lättare kunna tyda dessa. Då jag önskade få större insikt kring modersmålsundervisningens situation och varande, ändrade jag således metod till den kvalitativa när jag valde att genomföra mina intervjuer. Följaktligen har jag använt mig både av kvantitativa metoder (enkätundersökning) och kvalitativa metoder (intervjuer) men karaktären av detta arbete är dock framför allt hermeneutiskt. Mitt förhållande till ämnet modersmål är varken objektivt

eller värderingsfritt, vilket belyses av mitt antagande om ämnets stagnation. Resultaten i detta arbete tolkas ur ett holistiskt perspektiv där jag försöker förstå och förklara de resultat som framkommit genom undersökningen och intervjuerna.

Jag har samlat material genom min enkätundersökning vid fem skolor där jag även genomfört intervjuer med respektive skolas skolledare. Material som ligger till grund för detta arbete utgörs även av de båda intervjuer med rektorerna vid språkenheterna Gunnared och Biskopsgården. Diverse litteratur kring modersmålsundervisning samt andraspråksinlärning står även för delar av mitt material

3. Organisationsformer

Under slutet av 1970- talet och början av 1980-talet fördes en offentlig debatt kring vilken organisationsform, d.v.s. undervisningsmodell, som var den mest lämpliga för invandrabarn. Ena sidan representerades av den finlandfödda språkvetaren, Tove Skutnabb-Kangas, som förordade hemspråksklasser med en relativt sen introduktion av det svenska språket sedan förstaspråket befästs. Lars Henrik Ekstrand, pedagog vid Lunds universitet, var den andra sidans främste representant och förespråkade sammansatta klasser som en övergångsmodell. Den debatt som allmänheten fick ta del av innehöll förenklade och ibland helt felaktiga forskningsresultat vilka förmedlades av media. I själva verket var ingen av sidorna emot hemspråksundervisning, utan förespråkade båda denna undervisning. Det som i realiteten skiljde dem åt var hur man ville motivera den, i vilken omfattning den skulle bedrivas och hur man skulle organisera det hela. Massmedias behov av dramatisering och bristande kunskaper i språkinlärning, kom dessvärre att påverka både forskningen och hemspråksundervisningen negativt under en lång tid framöver (Hyltenstam och Tuomela, 1996).

Besparingar och neddragningar resulterade i att det numera inte finns lika många modeller att tillgå. Då skolorna själva tillåts välja hur de skall fördela sina resurser finns dessa modeller inte alltid representerade. Nygren- Junkin refererar till Johansson-Lilja (2004) då hon beskriver hur skolan exempelvis kan välja att lägga sina resurser på reparationer istället för att anordna modersmålsundervisning.

3.1 Organisationsformer för minoritetselever förr och nu

Förr

<i>Hemspråksundervisning</i>	Undervisning i hemspråket á 80 min/vecka, under skoldagen.
<i>Svensk klass</i>	Undervisningsspråket är svenska
<i>Sammansatt klass</i>	Undervisningsspråket är både svenska och elevernas förstaspråk.
<i>Hemspråksklass</i>	Undervisningsspråket är både svenska och elevernas förstaspråk.
<i>Förberedelseklass</i>	Svenska som andraspråkselever i blandade åldrar med små eller inga språkkunskaper i svenska. Undervisningen sker på svenska men är anpassad särskilt till barnens behov. I takt med att det svenska språket utvecklas slussas eleverna gradvis in i ordinarie klasser.

Nu

<i>Modersmålsundervisning</i>	Undervisning i modersmålet, vanligtvis á 60 min/vecka, efter skoldagen.
<i>Förberedelseklass</i>	Samma som ovan.
<i>Svenska som Andraspråksundervisning</i>	Svenskundervisning som är anpassad till svenska som andraspråkseleverna och tar hänsyn till deras behov och kunskapsinhämtande.
<i>Studiehandledning</i>	Nyanlända svenska som andraspråkselever vilka får undervisningens innehåll förklarad på sitt modersmål.

3.2 Begreppsförklaring

<i>Modersmål/hemspråk</i>	Det språk som talas i hemmet, dock ej svenska.
<i>Svenska som andraspråk</i>	Svenska i Sverige för person med annat modersmål

<i>Pragmatik</i>	Ett begrepp inom språkfilosofin och språkvetenskapen. Pragmatik är läran om språkets användning och meningars egentliga betydelse. Ett exempel är meningen ”det är varmt här inne”. Pragmatiken studerar vad det innebär i ett sammanhang, t.ex. ”öppna fönstret”.
<i>Kognitiv</i>	Har att göra med hur man tar in och tolkar information via perception och informationsprocesser.
<i>Kognitiv utveckling</i>	Utvecklingen av de mentala processerna såsom minne, tänkande, begreppsbildning och fantasi.

3.3 Vad innebär modersmålsundervisning?

Modersmålsundervisning består av undervisning i modersmålet som ämne. Det kan även innebära studiehandledning på modersmålet i ett eller flera ämnen.

Modersmålsundervisning utgör ett eget ämne i grundskola och gymnasium. Målet är att eleverna skall kunna tillgodogöra sig i skolarbetet och samtidigt utveckla sin tvåspråkiga identitet och kompetens. Undervisningen skall främja elevernas personliga utveckling och stärka deras självkänsla. I kursplanen för modersmål står följande: “Modersmålet är av avgörande betydelse för den personliga och kulturella identiteten och för den intellektuella och emotionella utvecklingen” och “Därigenom kan deras självkänsla stärkas och uppfattningen om den egna livssituationen tydliggöras” (Kursplanen för modersmål s.37).

Det är således av stor vikt att bejaka utvecklingen av det kulturella arvet som har rötter i modersmålet. Denna process formar de flerspråkiga elevernas personlighet och identitet samt bidrar till att de kan bli starka och trygga i sig själva. I modersmålsundervisning behandlas följaktligen både den språkliga aspekten och den kulturella.

3.3.1 Vem är berättigad modersmålsundervisning?

Alla elever som talar ett annat språk än svenska i hemmet har rätt till undervisning på sitt modersmål. Eleven måste dock ha grundläggande kunskaper i det berörda språket. Språket måste även utgöra ett levande inslag i hemmet. Undantag görs för de nationella minoritetsspråken (samiska, meänkieli, romani, finska och jiddisch). Ytterligare en avgörande faktor för modersmålsundervisningen är även den så kallade ”femgrupps-regeln”. Denna innebär att det måste vara minst fem elever med samma modersmål anmälda inom en

kommun för att någon undervisning skall äga rum. Ytterligare en bidragande faktor är tillgången till modersmåls lärare, i synnerhet då inom de senast tillkomna invandrarspråken (Nygren-Junkin 2004).

Kommunen har huvudansvar för barnomsorg och skola. Stor frihet ges till kommunerna i fråga om hur verksamheten skall organiseras för att uppnå de riktlinjer staten satt upp. Kommunerna har skyldighet att anordna modersmålsundervisning om det inom kommunen finns en grupp på minst fem elever samt lämplig lärare. För att skapa tillräckligt stora grupper kan modersmålsundervisningen samordnas mellan flera skolor.

3.4 Organisation i grundskolan

Enligt Skolverket kan språkundervisning i modersmål organiseras på olika sätt inom grundskolan (<http://modersmal.skolutveckling.se/projekt/index.php>):

A. Språkval, Moderna språk - eget ämne med [kursplan](#).
Anordnas vanligen från år 6-9. Se [Grundskoleförordning kap 2 §§ 17-18](#). Vilka språkval som ska finnas på skolan bestäms av rektor och beror bl.a. på hur många elever som önskar ett visst språk. Skolan måste erbjuda två av språken spanska, tyska, franska. Utöver dessa två språkval kan skolan erbjuda andra språk om det finns en möjlig fortsättning för studier på gymnasienivå.
Enligt Skollagen är kommunerna skyldiga att erbjuda modersmålsundervisning. Tiden för undervisning varierar mellan olika kommuner. De flesta elever erbjuds idag ca 60 minuters modersmålsundervisning per vecka.

B. Modersmål – eget ämne med [kursplan](#).
Ämnet kan läsas under hela grundskoletiden år 1-9. Skolhuvudman ska erbjuda undervisning i elevers modersmål enligt [Grundskoleförordning kap 2 §§ 9-14](#). Skolhuvudman kan organisera undervisning på följande sätt:

1. Modersmålsundervisning som elevens val (år 1-9)

Under hela grundskoletiden ska skolan erbjuda viss undervisning utifrån elevens eget personliga val. Inom elevens val ska man kunna fördjupa sina kunskaper i ett eller flera ämnen som finns i skolan. De som önskar kan välja modersmål inom elevens val. Det är skolans rektor som beslutar om modersmål kan erbjudas inom elevens val. Avgörande är t ex hur många elever som väljer modersmål.

2. Modersmålsundervisning som skolans val (år 1-9)

I timplanen finns också ett visst antal timmar som kan användas till modersmålsundervisning som skolans val. Dessa timmar kan användas till undervisning i ett eller flera ämnen för att ge skolan en speciell profil. Det kan vara möjligt att ordna undervisning i modersmål inom skolans val.

3. Modersmålsundervisning utanför timplanen

Modersmålet kan också läsas utöver all annan undervisning i skolan, utanför timplanen. Hur många lektioner det blir beslutas av varje kommun.

3.5 Läroplaner och kursplaner

Riksdag och regering fastställer nationella mål och riktlinjer i skollag samt läroplan. Regeringen har utformat läroplanerna Lpo 94 och Lpfö 98. I dessa läroplaner finns det reglerat att elever skall kunna erhålla modersmålsundervisning. Kommunerna tilldelas resurser och organiserar verksamheterna (skolorna) så att de nationella kraven och målen kan uppnås. Varje verksamhet (skola) väljer ett arbetsätt som passar dem. Regeringen beslutar dessutom om kursplaner. Dessa kursplaner kompletterar läroplanen och anger målen för undervisning i varje enskilt ämne. I dagens Sverige utgör modersmål ett eget ämne med en egen kursplan.

3.5.1 Kursplan för modersmål

I kursplanen för modersmål står att modersmålet är nyckeln till och levandegör det kulturella arvet. Undervisningen syftar till att främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer med flerkulturell identitet. Kursplanen framhåller att då eleven befäster kunskaper i det egna språket utvecklas även andraspråket, i detta fall således svenskan. I kursplanen återfinns även det viktiga faktum att modersmålet inte är av avgörande betydelse endast för den personliga och kulturella utvecklingen, utan även för den intellektuella och emotionella utvecklingen.

Mål att sträva mot i undervisningen är bland annat att eleven skall kunna uttrycka sig såväl muntligt som skriftligt på modersmålet. Förhoppningen är att eleven skall tillägna sig kunskaper om språkets uppbyggnad och följaktligen kunna göra jämförelser mellan detta och det svenska språket och därigenom utveckla sin tvåspråkighet. Eleven förmodas även kunna stärka sin självkänsla och identitet och erövra dubbel kulturtillhörighet. Ytterligare ett viktigt mål är att eleven lär sig att använda sitt modersmål som ett verktyg i sitt kunskapsinhämtande och på så sätt tillägna sig ett tvåspråkigt ord- och begreppsöfrråd inom olika områden.

Ämnets kärna utgörs av språkstudier med litteratur och kulturkunskap som grund. Språkfärdigheter förvärvas genom att eleverna får använda språket i meningsfulla sammanhang med meningsfulla uppgifter. Elevernas språkförmåga utvecklas genom att de deltar i samtal och arbetar med texter där de får berätta, läsa, uttrycka känslor och tankar samt redovisa inför andra på modersmålet. Stor tonvikt läggs vid att bygga upp kunskaper utifrån elevernas egna erfarenheter.

4. Historik

Första gången invandrarelever i Sverige gavs möjlighet att undervisas i och på sitt hemspråk var under 1960-talet. Finskspråkiga elever kunde från och med 1962 välja finska som tillvalsämne i årskurserna 7 och 8. År 1966 kunde kommunerna erhålla statsbidrag till stödundervisning av utländska elever samt för svenska barn som gått i utländska skolor. Denna stödundervisning bestod av studiehandledning på elevens hemspråk och undervisning i svenska som främmande språk (nuvarande svenska som andraspråk). Från 1968 gavs alla invandrare möjlighet att undervisas i sitt hemspråk, förutsatt att kommunen anordnade sådan undervisning då detta var frivilligt (Hyltenstam och Tuomela, 1996).

Sverige är bland de länder i västvärlden som har den längsta traditionen av hemspråksundervisning (numera modersmålsundervisning). Dessutom är Sverige det land i Europa som först erhöll statligt stöd för att bedriva denna typ av undervisning för invandrare (Nygren-Junkin, 2004).

4.1 Hemspråksreformen 1976

År 1976 antogs hemspråksreformen genom ett beslut från riksdagen. Reformen var ett resultat av ett lagförslag gällande invandrapolitik vilket godtogs 1975. Detta lagförslag innehöll tre övergripande mål: Jämlikhet, valfrihet och samverkan. Det första förslaget gällde rätten till livskvalitet jämställande den inhemska befolkningen. Till detta förslag hörde även rätten till att erhålla anvisningar på sitt förstaspråk eller annat modersmål. Förslag nummer två och tre berörde invandrades rätt att själva bestämma i vilken grad de var villiga att integreras i det svenska samhället. I det sistnämnda målet lades tonvikten särskilt på ömsesidig respekt och förståelse mellan invandrare och inhemska svenskar. Här återfinns ord som respekt och tolerans samt vikten av att invandrare har möjlighet att erhålla information på sitt förstaspråk, vilket i regel är det språk de bäst behärskar (Nygren-Junkin 2004).

Från och med den 1 juli 1977 blev de svenska skolorna skyldiga att anordna hemspråksundervisning (nuvarande modersmålsundervisning) för elever vars hemspråk utgjorde ett levande inslag i hemmet (SOU 1974:69). Syftet var att stärka etnisk och kulturell identitet samt att stödja en normal språklig, kunskapsmässig och allmän kognitiv utveckling hos invandrar- och minoritetselever. Fram till 1985 hade alla elever vars hemspråk utgjorde ett levande inslag i hemmet rätt att delta i hemspråksundervisning. Därefter tillämpades snävare restriktioner då endast de elever som använde språket som ett dagligt umgängesspråk

var behöriga till denna undervisningsform. Undantag gjordes för de samiska, tornedalsfinska, zigeniska eleverna samt utländska adoptivbarn.

4.1.2 Hemspråksreformen 1990/91

Kenneth Hyltenstam, professor i tvåspråkighet, skriver att ett statligt ekonomiskt krispaket samt en förändrad inställning till frågor kring etnicitet och integration, resulterade i en markant förändring i hemspråksundervisningen under 1990/91 (Hyltenstam 1991). År 1991 bestämdes att kommunerna endast behövde anordna hemspråksundervisning om elevantalet var fem eller fler, den s.k. *femgruppsregeln* (Prop 1990/91:18). Skulle någon kommun dock vilja arrangera undervisning med färre än fem elever är de fria att göra så. Gällande förskolebarnen avskaffades modersmålsstödet helt och hållet i flera kommuner medan andra valde kraftiga begränsningar som alternativ. Hemspråksreformen gav ett förändrat statsbidragssystem där kommunerna själva fick bestämma hur bidraget skulle fördelas, hur undervisningen skulle organiseras och vilka som skulle anställas. Statsbidraget övergick alltså i kommunbidrag, där kommunerna själva överläts att bestämma vilka pengar som skulle gå vart. Sedan 1991 har Skolverket det övergripande ansvaret för denna verksamhet. Under 1991 och 1992 fick kommunerna en gemensam pott för hemspråksundervisning och svenska som andraspråk.

Från och med 1993 erhåller kommunerna ett samlat kommunbidrag för särskilda ändamål. Bidraget är inte "öronmärkt" och kan således disponeras relativt fritt. Detta resulterade i att endast 50 kommuner anordnade modersmålsstöd i slutet av 1990-talet, jämfört med tio år tidigare då 230 kommuner fanns representerade. Under detta decennium sjönk andelen barn som fick modersmålsstöd i förskolan från 64 till 12 procent.

4.1.3 Hemspråksreformens påverkan på Göteborgs modersmålsundervisning

För Göteborgs del var den nya femgruppsregeln samt restriktionerna att det skulle vara ett dagligt umgängesspråk i hemmet avgörande faktorer. Resultatet blev en övertalighet på över 50 procent bland modersmålslärarna. Modersmålsundervisningen minskade dock inte mycket, som högst har den varit 60 procent och nu är den ca 52-53 procent. Elevantalet halverades följaktligen inte, däremot bildades allt större grupper vilket minskade behovet av modersmålslärare. Det var ofta de gamla etablerade språken där övertaligheten var som störst, exempelvis tyska, franska, de jugoslaviska språken samt finska. Här hade man ofta haft

enskild undervisning med eleverna och lyckades inte alltid bilda grupper om fem elever i enlighet med de nya förordningarna.

I samband med reformen försvann även det som tidigare hette hemspråksklasser, i vilka man hade två lärare – dubbel lärarkapacitet: en svensk lärare samt en modersmållärare. Då ekonomin inte räckte till och när de kommunala pengarna skulle fördelas, innebar detta slutet för hemspråksklasserna. Utöver den ekonomiska aspekten var beslutet ett utslag av ämnets låga status. Kommunen ansåg helt enkelt att det fanns andra mer angelägna prioriteringar.

4.2 Resurser

Alla resurser för modersmålsundervisning kommer från regeringen. Det är således inte tillåtet för andra (såsom exempelvis föreningar), att komplettera med ytterligare resurser. Detta gäller såväl de kommunala skolorna som friskolorna inom Sverige. Staten delar ut pengar till kommunerna samt riktlinjer om hur dessa skall fördelas inom skolan. Sedan 1994 finns det dock inga ”öronmärkta” pengar avsedda speciellt för modersmålsundervisning. I praktiken innebär det att en skola kan använda pengar rekommenderade för modersmålsundervisning till att istället täcka andra utgifter (Nygren-Junkin, 2004).

4.3 Statistik

Skolverket rapporterade (enligt mätningar utförda oktober 2005) att det under läsåret 2004/05 fanns 144 000 grundskoleelever vilka var berättigade till modersmålsundervisning (14 procent av samtliga elever). Läsåret 2005/06 var det 147 415 grundskoleelever vilka var berättigade till modersmålsundervisning (14,8 procent av samtliga elever). Läsåret. Detta innebär således endast en mindre ökning. Andelen berättigade elever som deltog i modersmålsundervisningen hade dock minskat, om än marginellt. Under läsåret 2004/05 var deltagandet 54,8 procent jämfört med 2005/06 då det hade minskat till 54,6 procent.

De större kommunerna ansvarar för den största andelen berättigade elever liksom även störst antal deltagande elever. Under läsåret 2005/06 var genomsnittssiffran för elever berättigade till modersmålsundervisning i Stockholm, Göteborg och Malmö 33,2 procent. I de mindre kommunerna, de s.k. ”små kommunerna” (mindre än 12 500 invånare) var motsvarande siffra endast 5,4 procent. Här var andelen berättigade elever som deltog endast 1,0 procent. I de kommuner som hade större antal berättigade elever var deltagandet högre.

4.4 Modersmålet som ideologisk markör

Utvecklingen till att bli ett eget ämne i svensk skola med beteckningen modersmål har varit konfliktfylld med återkommande känsloladdade debatter där hemspråksundervisningen har fått agera som en ideologisk markör i diskussionen kring invandrare och invandrapolitik (Hyltenstam och Tuomela, 1996). Förenklat kan man säga att denna debatt kommit att fungera som ett slags täckmantel då det inte är politiskt korrekt att vara öppet främlingsfientlig:

När det inte är opportunt att vara motståndare till pluralism och mångfald,
eller att vara emot invandrare, kan man kritisera den ställföreträdande markören
(Hyltenstam och Tuomela 1996:11).

Modersmålsundervisning hör till ett av de områden inom den svenska skolan som väcker starkast känslor och därmed bäddar för flertalet debatter och diskussioner. Den ena debattsidan värnar om ett homogent samhälle med kulturell enlighet där modersmålsundervisningen snarare ses som ett oönskat hinder. Dess motpart försvarar mångfalden och ett flerkulturellt samhälle där modersmålsundervisning ses som något önskvärt. Dessa spänningar kan ses som en kamp mellan olika ideologier om hur Sverige bör utformas. Här hamnar språkfrågan i fokus där språk blir det vapen som används för att uppnå olika målsättningar ur ett minoritets- eller politiskt perspektiv (Norrbacka, 1996).

Hösten 1990 publicerade Riksrevisionsverket (RRV) rapporten ”Invandrarundervisning i grundskolan” (RRV 1990, i Hyltenstam och Tuomela, 1996)). Här ansåg RRV att vissa skilda mekanismer som bidragssystemets utformning skulle ha lett till onödigt höga kostnader. Vidare innehöll rapporten en genomgång av organisatoriska och pedagogiska problem inom invandrarundervisningen. Ett problem som utpekades var att eleverna gick miste om annan undervisning som var schemalagd parallellt med denna undervisning. Man riktade även kritik mot att undervisningen ofta var enskild eller i små grupper samt flera lärares obehörighet. Denna utvärdering kom att spela mycket stor roll gällande beslut som rörde hemspråksundervisningen. Hyltenstam skriver ”den måste också ses som ett led i en sparstrategi och en förändrad attityd till hemspråksundervisningen från centralt politiskt håll” (1996:20). Vidare skriver Hyltenstam att man i detta sammanhang kan konstatera att det fanns en inneboende paradox i regeringens budgetproposition i januari 1991. Å ena sidan ville regeringen att kommunerna själva skulle avgöra hur resurserna skulle fördelas och att öronmärkta pengar inte längre skulle förekomma. Å andra sidan föreslog regeringen att hemspråksundervisningen skulle ”öronmärkas” negativt. Resultatet blev mycket tydliga

nedskränningar inom hemspråksundervisningen under läsåret 91/92. Hyltenstam är emellertid kritisk till RRV:s rapport och säger exempelvis att presentationen av kostnader för invandrarundervisning är mycket skissartad där ingen förklaring ges till hur beräkningarna skett (Hyltenstam, 1996).

4.5 Modersmålslärares utbildning

Hyltenstam (1996) skriver att det var först i samband med hemspråksreformen som man införde egentliga tjänster för hemspråkslärare. Från början av 70-talet fram till 90-talet ökade antalet anställda hemspråkslärare. Därefter har antalet sjunkit. Mellan 1977 och 1988 utbildades hemspråkslärare på den dåvarande tvååriga hemspråkslärarlinjen. Lilian Nygren-Junkin, forskare och lektor vid Göteborgs universitet (2004), skriver att i relation till behovet av utbildade hemspråkslärare var antalet deltagare lågt. Enligt Hyltenstam fanns det i början på 70-talet inte tillräckligt med hemspråkslärare och då det ännu inte fanns någon utbildning att tillgå, gav Skolöverstyrelsen många hemspråkslärare dispens. Detta innebar exempelvis att de fick tillgodoräkna sig lärarutbildning från ursprungslandet eller universitetsstudier i hemspråket.

Större delen av hemspråkslärarna hade, och har fortfarande inte, någon formell utbildning men dock flera års arbetserfarenhet. Flera av hemspråkslärarna som inte hade någon akademisk bakgrund var helt enkelt personer som var intresserade av att undervisa. När det gäller de nyare invandrarspråken, anställer man vid behov än idag obehöriga modersmålslärare. I den senaste nationella lärarutbildningen, vilken trädde i kraft 2001, finns hemspråk som alternativ bland de ämnen som man kan specialisera sig inom. De ogynnsamma arbetsförhållanden hemspråkslärare får arbeta under, samt osäkerheten kring ämnets varande i framtiden, gör dock att det oftast inte finns tillräckligt många sökande för att bilda en klass (Nygren-Junkin, 2004).

4.6 Integration eller assimilation?

Mycket av det som på 90-talet framfördes i integrationens namn kan ses som en återgång till assimilationstänkandet. De ekonomiska nedskränkningarna motiverades bland annat med komplicerade schemaläggningar och en splittrad inläringssituation för svenska som andraspråks elever. Resultatet blev således att elever med invandrarbakgrund fick all sin undervisning på svenska vilket innebar att hemspråkslektioner förlades utanför ordinarie

skolschema, något som gäller än idag. Till följd av detta minskade det antal elever som deltog i hemspråksundervisning drastiskt.

Assimileringstankar såsom att eleven ska ”lämna” sitt modersmål till förmån för svenskan står numera inte att finna inom kursplanen. Om verkligheten skall spegla kursplanens syfte innebär detta att den subtraktiva tvåspråkigheten (modersmålet ges inte utrymme och faller successivt bort), numera ska ersättas av en additiv tvåspråkighet (eleven lär sig ett andraspråk utan att det inskränker på utvecklingen av modersmålet). Inom tvåspråkighetsforskningen talar man om skillnader mellan *additiv och subtraktiv tvåspråkighet* (Lambert, 1977, Cummins, 1976, i Virta, 1983).

I dagens skola gör man tyvärr ofta barns tvåspråkighet till ett problem som skall lösas, vilket resulterar i ett interaktionsmönster mellan lärare och elev som förmedlar att eleven bör lämna sitt språk och sin kultur utanför skolans väggar. Det är då inte längre fråga om integration utan snarare assimilation. Tvåspråkighetsforskaren och pedagogen Jim Cummins från Kanada, (1996, i Obondo 1999) skriver att social integration kräver att undervisningen fokuserar på det eleverna redan har med sig (förflutna) samt deras nuvarande sociala verklighet (nuet). Även Obondo (1999) skriver att en förutsättning för invandrabarn att lyckas i sina sociala eller studiemässiga prestationer, är att de känner sig väl till mods inom det samhället de lever i samt att de är accepterade av majoritetssamhället. Vidare skriver Obondo att för att få till stånd en social integration krävs ett ömsesidigt accepterande samt förståelse hos både majoriteten och minoriteten.

Nygren-Junkin (2006) fann i en undersökning att modersmålsundervisning kan fungera som en brygga in i det svenska samhället, något som kanske är minst lika viktigt för barnens integration som undervisning i svenska. Trots att det ibland diskuteras om huruvida goda kunskaper i andra modersmål än svenska skulle öka segregationen i samhället, kan det istället snarare bidra till att underlätta integrationen, eftersom undervisning i modersmålet möjliggör att eleverna kan lära sig om svensk kultur redan innan de behärskar majoritetsspråket så pass bra att de kan ta till sig sådan information på detta språk (Nygren-Junkin, 2006).

Attityder och värderingar i samhället kan komma att betyda mer än den språkliga socialiseringen i hemmet. Undersökningar har visat på att samma etniska grupp generellt sett kan uppnå god skolframgång i ett land, medan de i ett annat land klarar sig sämre. Börestam och Huss (2001) beskriver hur koreanska elever i amerikanska skolor anses vara högpresterande, medan de i Japan i allmänhet presterar svaga resultat. Förklaringen till detta ligger i japanernas negativa attityder vilka lever kvar sedan koreanerna var tvångsimporterad arbetskraft under den tidigare kolonialmakten Japan. Detta har resulterat i att koreanerna i

Japan har tillämpat omgivningens negativa uppfattningar i sin egen självbild. I USA däremot har koreanerna inte samma historiska bakgrund av underkastelse utan har immigrerat dit självmant och kan därför jämställa sig som likvärdiga med andra invandrade grupper (Börestam och Huss, 2001).

Det finns även ett ömsesidigt förhållande mellan kognitivt engagemang och identitetsinvestering. Ju mer eleverna lär sig, desto mer stärks deras studiemässiga självbild och desto mer engagerade i sina studier blir de (Cummins 1979). Nyare forskning kring tvåspråkighet betonar vikten av det tvåspråkiga barnets identitet: ”Elever som värderas positivt får en positiv självbild och tenderar att ha större skolframgång än de elever som värderas negativt” (Börestam och Huss, 2001:56). Även Skolverket skriver i sin rapport kring modersmål *Flera språk – fler möjligheter* (2002) om hur viktigt modersmålet är för identitetsutvecklingen.

5. Modersmålsundervisning som redskap för språkutveckling

5.1 Språkutveckling

Enligt den ryske psykologen Lev Vygotsky (1976, i Virta 1983), bärs tanken genom språket. Här ses språket som ett verktyg (instrument) i lärandeprocessen. Grunden för denna syn är att språket är socialt. Forskare (Heath 1986, Rogoff 1990, i Obondo 1999) talar om språksocialisation, vilket är den process där ett barn lär sig ett språk, en familjs och grupps normer och värderingar samt hur man använder språket för att inhämta kunskaper. Intresset för språksocialisation hos forskare är en följd av att man har insett att då små barn lär sig språk i sina hem och närsamhällen, lär de sig inte endast språkets grammatik, ordförråd och pragmatik. De lär sig även normer, värderingar och de seder vilka tillhör den grupp de föds in i eller lever tillsammans med. Om så tanken bärs av språket och språksocialisationen är det som förenar individer av samma kultur, innebär detta att undervisning i modersmålet är oerhört betydelsefullt. Modersmålsundervisning kan följaktligen ses som ett verktyg för elevens språksocialisation.

Den franske psykologen Jean Piaget (1973, i Virta 1983), framhåller dock att språket endast fungerar som ett hjälpmedel vilket binder tanken med ordet. Piaget anser att språket inte utgör källan till logik, utan att det är logiken som strukturerar språket. Vidare framhåller dock Piaget att det inte innebär att språket skulle vara helt utan betydelse för tänkandet, utan understryker att språket kan stödja och hjälpa tänkandet.

5.2 Modersmåsläraren som resurs för aktivering av tidigare kunskaper

Forskning från sent 1970- och tidigt 1980-tal (Cummins, 2001) visar genomgående på ett starkt samband mellan tidigare kunskaper och läsförståelse. Då eleverna inte alltid är medvetna om vad de kan om ett visst ämne eller fråga, är aktivering av tidigare kunskap viktigt. Vissa elever kan ha relevanta kunskaper på sitt förstaspråk men har svårigheter att använda dessa då de inte ser sambandet till det de lär sig på andraspråket. Aktivering av tidigare kunskaper kan vara ett första steg i att göra innehållet mer kontextinbäddat, dvs. mer begripligt för inläraren. Här kan modersmåsläraren fungera som en länk mellan elevens modersmål och andraspråk genom att bistå med relevanta begrepp eller ord som är viktiga för det som eleven håller på att lära sig. Genom detta bygger eleverna upp en kontext som ger dem möjlighet att förstå ett mer komplicerat språk och kan därigenom utföra mer kognitivt krävande uppgifter. Detta frigör hjärnkapacitet. Sammanfattningsvis kan man säga att aktivering av tidigare kunskaper ökar elevernas kognitiva engagemang och ger dem möjlighet att arbeta på en intellektuellt och språkligt högre nivå (Cummins, 2000).

Ju mer man redan vet, desto mer förstår man, och ju mer man förstår, desto mer ny kunskap får man, vilket möjliggör förståelsen av ett ännu större urval av ämnen och text (Cummins, 1994:62).

5.3 Modersmålsundervisningens betydelse för andraspråksutvecklingen

5.3.1 *BICS/CALP*

Forskare brukar skilja på vad som kallas ett kommunikativt språk och ett akademiskt språk. Det kommunikativa språket är det som sker i "ansikte mot ansikte-situationer". Där tar man hjälp av gester och använder sig till större del av uttryck med kontextbundna tankar som samtalspartnern kan gissa sig fram till. Det akademiska klassrumsspråket består däremot till stor del av kontextoberoende tankar, generaliseringar och annan kognitivt krävande tankeverksamhet. Förenklat kan detta uttryckas med att man kan använda språket för att kommunicera om sådant som inte är situationsbundet ("här och nu") och som inte har stöd av sammanhanget (kontext) eller icke-verbal interaktion (Rönnerberg och Rönnerberg 2001).

De färdigheter som krävs för att kunna hantera språket i vardaglig kontextberoende kommunikation kallar Cummins för "Basic Interpersonal Communication Skills", (BICS). Det är en språkförmåga som möjliggör vanlig vardagskommunikation. Undersökningar visar

att det i genomsnitt tar två år för ett invandrarbarn att nå denna kommunikativa kompetens på majoritetens språk (Cummins 1986, Sjögren 2000).

För att kunna tillgodogöra sig undervisningen krävs det dock att man har tillräckliga kunskaper i undervisningsspråket. Det kontextoberoende akademiska skolspråket kallar Cummins för "Cognitive Academic Language Proficiency", (CALP). På svenska kan detta översättas med "skolrelaterade språkfärdigheter". Cummins har i sin forskning (1981) visat att det tar 5-7 år att nå en språkfärdighet på CALP-nivå på andraspråket (Säljö, 2000). Cummins påpekar att minoritetsbarnen kan lära sig sitt andraspråk relativt fort och lätt utveckla BICS. Faran med detta är att omgivningen får ett intryck av att barnet kan språket mycket väl efter bara ett eller ett par år. Således kan detta vara en förklaring till varför de barn som tycks ha förvärvat infödd kompetens i språket, ändå har stora svårigheter att följa skolans undervisning. För invandrareleverna krävs det alltså att de har ett välutvecklat andraspråk och därmed kan använda detta som ett tankeverktyg.

5.3.2 Modersmålsundervisning och andraspråksutveckling

Man har i internationell forskning t.ex. funnit positiva effekter gällande skriv- och läsförmågan på majoritetsspråket och på elevens skolframgång som helhet hos de elever som får lära sig att läsa och skriva på modersmålet i skolan. Flera forskare (Baker 2000, Cummins 2001) framhäver därmed vikten av modersmålet hos de flerspråkiga eleverna och hävdar att barn som får fortsätta att utveckla båda sina språk under skolgången erfar en vidare förståelse för språk och deras användning. Genom att man vid inläring av ett språk utöver sitt modersmål kan utnyttja tänkbara paralleller, likheter, skillnader mellan de två språken, kan detta hjälpa inläraren så att processen underlättas. Förenklat kan detta uttryckas som att om man förstår den grammatiska strukturen i ett språk kan det även vara lättare att förstå strukturen i ytterligare ett språk.

Gunilla Ladberg, Fil. dr. i pedagogik (2003), skriver att det mest effektiva för minoritetsbarnet är att få undervisning både på modersmålet och samhällets språk jämsides och således utveckla båda språken som tankeredskap. Ju längre ett barn får utveckla den kognitiva sidan av sitt modersmål, desto lättare blir det alltså för barnet att uppnå motsvarande behärskning av sitt andraspråk.

5.3.3 Positiva kognitiva effekter med modersmålsundervisning

I USA genomförde Wayne Thomas och Virginia Collier (1997) en longitudinell studie av tvåspråkiga elevers skolframgång i USA. Mellan åren 1982 och 1996 följde dessa forskare

skolgången för drygt 42 000 elever med annat modersmål än engelska i fem olika skoldistrikt. I studien såg man även till skolframgången i alla ämnen och inte endast den engelska språkbehärskningen. Resultaten från studien visade att de tvåspråkiga eleverna som under sina 5-6 första skolår haft möjlighet till utveckling av tänkande och lärande på sitt förstaspråk parallellt med utveckling av sitt andraspråk, hamnade de sista skolåren i nivå både språkligt och ämnesmässigt med de elever vars modersmål var engelska. Forskarna drog även slutsatsen att då en minoritetslev får ämnesundervisning på sitt modersmål, leder det till att eleven snabbare kommer att göra framsteg i andraspråket. Detta kan även beskrivas som att eleven uppnår CALP-nivån på andraspråket fortare än den elev som inte haft någon eller kort skolgång på sitt modersmål. En anledning till detta är att en hel del kunskap och begrepp kan överföras från det ena språket till det andra. Thomas & Collier (1997) menar på att möjligheten till ett starkt utvecklat förstaspråk genom formell undervisning i och på modersmålet var den absolut viktigaste bakgrundsfaktorn för skolframgången hos eleverna i de studerade skoldistrikt (Otterup, 2005).

Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk (2000), skriver om studier som har visat på positiva kognitiva effekter samt en större kreativitet hos tvåspråkiga. Här har tvåspråkighet visat sig främja metaspråklig medvetenhet, d.v.s. kunskaper om hur språk är konstruerade och fungerar. Denna metalingvistiska kunskap i sin tur är en viktig faktor för intellektuell utveckling. Studierna visar även på att tvåspråkighet gynnar begreppsbildning, analogisk slutledningsförmåga samt kreativt tänkande. Lindberg påpekar dock att dessa studier bygger på resultat från balanserat tvåspråkiga och inte är generaliserbara till personer med begränsade färdigheter i endast ett av språken. Mycket talar för att tvåspråkighetens fördelar är kopplade till additiv språkfärdighet i båda språken (Lindberg, 2000).

6. Resultat

Kommande sidor innehåller resultat från min enkätundersökning bland rektorer och lärare vid de fem utvalda skolorna. En sammanfattning av intervjuer med rektorerna vid språkenheterna ingår även. Efter varje moment följer en kortare sammanfattning av resultaten. Detta kapitel avslutas med en summerande sammanfattning av samtliga resultat.

6.1 Urval

För att få en större spännvidd har jag valt skolor från fem varierande miljöer och med varierande åldrar. Miljöer för de representerade skolorna är följande: Landsbygdskola (yngre åldrar), invandrantät skola i förort till Göteborg (yngre åldrar), invandrantät skola i förort till Göteborg (äldre åldrar), medelsvensk skola (yngre och äldre åldrar), och gymnasieskola i en kommun med få invandrare strax utanför Göteborg (gymnasial nivå). Vid dessa skolor har jag även låtit respektive skolledare svara på en enkät kring modersmålsundervisningen vid aktuell skola. Vidare har jag även intervjuat rektorer från två av Göteborgs modersmålspråkenheter. Göteborg är indelat i tre s.k. modersmålsenheter (Linnéstaden, Biskopsgården samt Gunnared), vilka bistår med modersmåls lärare till skolor inom staden.

6.2 Etik

Rektorerna vid de båda språkenheterna informerades om att deras namn skulle komma att finnas med i mitt arbete. Vid enkätundersökningen var lärarna anonyma då de svarade men ombads att fylla i skola samt vilka åldrar och ämnen de undervisade i. Medverkande lärare och skolledare meddelades om att deras svar skulle behandlas i mitt arbete men för att värna om anonymitet kommer skolorna dock inte att nämnas vid sina riktiga namn. För att läsaren skall kunna urskilja vilken skola som representerar vilken sorts skola följer här en förklaring av detta:

- **Strömskolan** – landsbygdskola med få invandrare
- **Torpskolan** – medelsvensk skola
- **Ängskolan** – invandrantät skola för yngre åldrar
- **Rydskola** – invandrantät skola för äldre åldrar
- **Nässkola** – gymnasieskola strax utanför Göteborg med få invandrare

6.3 Validitet/reabilitet

Validiteten i undersökningar handlar om huruvida resultaten stämmer överrens med verkligheten. Då det mänskliga samspelet har en väsentlig roll när det gäller kvalitativa forskningsintervjuer har det ofta hävdats att den saknar objektivitet och därmed även reabilitet, validitet och generaliserbarhet. Frågan om hur validitet och reabilitet skall uppnås vid kvalitativa forskningar handlar dock snarare om hur noggrann forskaren varit i forskningsprocessens olika stadier. Då resultat från kvalitativa intervjuer ofta grundas på muntliga samtal och yttringar vilka forskaren tolkat, är ett bättre ord för att beskriva dess validitet och reabilitet istället pålitlighet (Otterup, 2005).

De olika stadierna vilka innefattar utlämnandet samt insamlandet av enkätsvaren, bokföringen av dem och sedermera sammanställningen av resultaten, har samtliga utförts med noggrannhet. I min sammanfattande text där jag redovisar intervju svaren med rektorerna från de båda språkenheterna har min strävan varit att göra detta på ett objektivt och sanningsenligt sätt. Enkätundersökningarna presenteras genom tabeller och figurer som på ett objektivt sätt visar hur lärare och skolledare har svarat

6.4 Genomförande

Vid samtliga skolorna har jag haft bekanta som är verksamma lärare. Dessa bistod med hjälp att dela ut enkätbladen bland lärarna vid respektive skola. Vid tre av skolorna överlämnade jag enkätbladen personligen och vid övriga två sändes dessa med mina bekanta. Ifyllda blanketter lades i respektive bekants fack på skolan och överlämnades till mig allteftersom. Jag tog kontakt med skolledarna via telefon. Vid två av skolorna intervjuade jag skolledaren personligen. På grund av tidsbrist hos skolledarna vid de övriga tre skolorna gavs inte tillfälle för intervjuer. Här överlämnades enkätbladen och inhämtades vid senare tidpunkt. Därefter räknades enkätsvaren från lärare och skolledare och sammanställdes i tabeller. Även modersmålsenheternas rektorer kontaktade jag via telefon och avstämde därefter möte med respektive rektor. Dessa båda intervjuer genomfördes vid respektive rektors kontor. Intervjuerna spelades in på band och transkriberades vid senare tillfälle. Resultat blev en sammanfattande text av dessa båda intervjuer.

6.5 Sammanställning av skollärans svar

Nedan följer vad varje skolläre på respektive skola svarat på intervjufrågorna. Samtliga svarsalternativ står att finna i bilaga 1. Vilken skola som företräder vilken sorts skola presenteras på sid. 25.

Frågor till skolläre

1. Finns det modersmålsundervisning förlagd till din skola?
2. Om du svarade *ja* på fråga 1, i vilken omfattning?
3. Är de verksamma modersmålslärarna utbildade som pedagoger?
4. Hur stort antal tvåspråkiga elever finns på din skola?
5. Hur många av dessa deltar i modersmålsundervisning?
6. Om det finns modersmålsundervisning på din skola, när är denna förlagd?

Fråga nr **1** **2** **3** **4** **5** **6**

Fråga nr	1	2	3	4	5	6
Ström	Nej	Mindre skala (3 eller mindre)	Nej, tror jag ej	10-5 %	Vet ej	Efter ord. skola
Torp	Ja	Mindre skala (3 eller mindre)	Ja, några	40-11 %	40%	Efter ord. skola
Äng	Ja	Stor omfattning (minst 8 språk)	Ja, några	70-41%	80%	Efter ord. skola
Ryd	Ja	Stor omfattning (minst 8 språk)	Ja, några	40-11 %	60%	Efter ord. skola
Näs	Nej	Mindre skala (3 eller mindre)	Ja, några	Vet ej	Vet ej	Efter ord. skola

Figur 1

6.5.1 Summering av skollärans svar

Samtliga fem skolor har tvåspråkiga elever, antalet varierar dock beroende på skola. Flest tvåspråkiga elever fanns i skolorna belägna i Göteborgs förort. Landsbygdsskolan hade endast ett fåtal tvåspråkiga elever och vid gymnasieskolan hade man inga siffror på det exakta antalet modersmålsberättigande elever. Vid skolan med flest tvåspråkiga elever var deltagandet i modersmålsundervisning högst. De två andra skolorna i Göteborg hade 60 respektive 40 procent berättigade elever som deltog. Övriga två skolor hade inga uppgifter om hur många elever som deltar i modersmålsundervisning. Tre av fem skolor har modersmålsundervisning förlagd på den egna skolan. Vid övriga skolor får eleverna transportera sig själva till andra skolor inom kommunen vilka anordnar modersmålsundervisning i deras modersmål. Vid samtliga fem skolor är modersmålsundervisningen förlagd utanför ordinarie skolschema.

6.6 Sammanställning av lärarnas enkätsvar - sifferresultat

Vilken skola som företräder vilken sorts skola presenteras på sid. 25.

Frågor till lärare

1. Tycker du att det finns tillfredsställande kunskaper om modersmålsundervisning på din skola?
2. Din generella kunskapsnivå gällande modersmålsundervisning.
3. Skulle du vilja ha mer kunskap gällande modersmålsundervisning i form av kompetensutveckling om det erbjöds?
4. Hur upplever du samarbetet på skolan mellan modersmåls lärare och klasslärare/ämneslärare?
5. Brukar du konsultera modersmåls läraren för samråd gällande dina SVA-elever?
6. Hur ofta diskuterar ni i kollegiet frågor som rör modersmålsundervisning?
7. Hur ser du på din inställning angående modersmålsundervisning?
8. Tror du att modersmålsundervisning kan vara språkligt gynnsam även för utvecklingen av andraspråket (dvs. svenska) hos en SVA-elev?

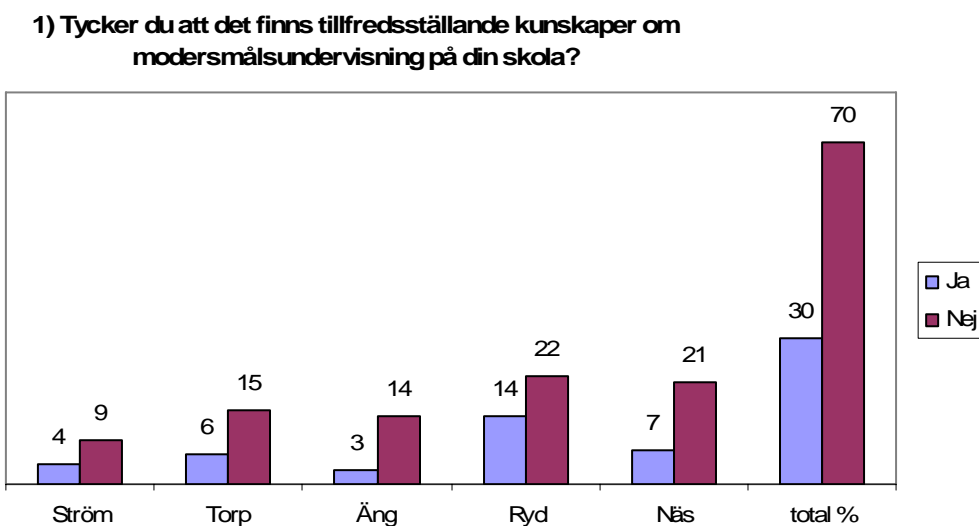
Svarsalternativ	<i>Ström skolan</i>	<i>Torp skolan</i>	<i>Äng skolan</i>	<i>Ryd skolan</i>	<i>Näs skolan</i>	Svar i procent
1) Ja	4	6	3	14	7	30
Nej	9	15	14	22	21	70
2) Mycket god		2		5	3	9
God	2	4	6	6	11	25
Mindre bra	4	11	10	14	8	41
Inte bra	7	4	1	11	6	25
3) Ja, väldigt gärna		6	6	7	1	17
Ja, eventuellt	5	12	10	12	12	45
Nej, inte alls	4	2	1	11	11	25
Vet ej	4	1		6	4	13
4) Bra	1	3	2	4	4	12
Inte särskilt bra	3	6	4	2	4	17
Inget samarb. alls	5	7	9	19	7	41
Vet ej	4	5	2	11	13	30
5) Ja, ofta		1				1
Ja, sporadiskt	2	2	2		6	10
Ja, dock sällan	3	6	11	6	2	24
Nej, aldrig	8	12	4	30	20	65
6) Ofta			2	1		3
Ibland		2	7		7	14
Sällan	3	11	7	24	7	45
Aldrig	10	8	1	11	14	38
7) Extremt positiv	5	4	4	9	8	26
Relativt positiv	6	13	10	22	18	61
Likgiltig	1		1	3	1	5
Ganska negativ		2	2			3
Extremt negativ						0
Vet ej	1	2		2	1	5
8) Ja	11	18	15	22	21	75
Ja, eventuellt	2	3	2	10	4	18
Nej, inte särskilt				1		1
Nej, inte alls						0
Absol. ej, tvärtom				3		3
Vet ej					3	3
Antal lärare som svarat	13	21	17	36	28	

Figur 2

6.6.1 Tabeller över enkätsvaren

Siffrorna ovan staplarna anger *antal* personer som svarat. Den sista stapeln i varje tabell visar den procentuella variationen av svaren. Under varje tabell följer en sammanfattande text vilken behandlar de resultat som är väsentliga för detta arbetes syften. För enkelhetens skull har jag uteslutit att skriva ”skola” efter varje skolas namn. Strömskolan betecknas således som Ström, osv. Vilken skola som företräder vilken sorts skola presenteras på sid. 25. Som visas nedan har jag även valt att använda mig av förkortningen MU, då jag skriver om modersmålsundervisning.

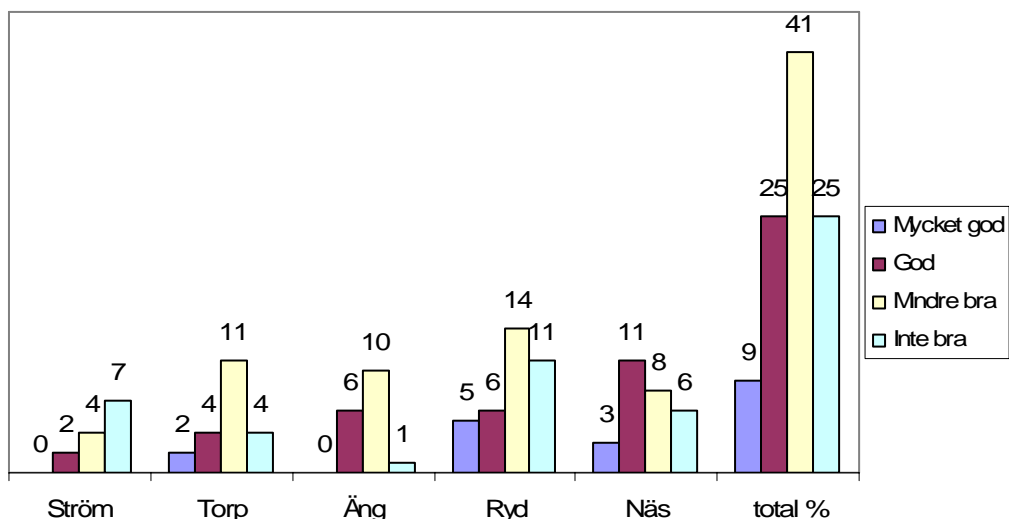
MU = Modersmålsundervisning



Figur 3

Tabell nr.1 visar hur lärarna uppfattar den allmänna kunskapsgraden kring MU på skolan som de är verksamma vid. Resultaten visar att majoriteten av lärarna vid samtliga skolor anser att det *inte* finns tillräckliga kunskaper om MU på sin skola. Vid både Ström och Näs är det en övervägande majoritet av lärarna som anser att det inte finns tillfredsställande kunskaper om MU vid skolan, vid Ryd däremot är det endast cirka två tredjedelar av lärarna som tycker detta.

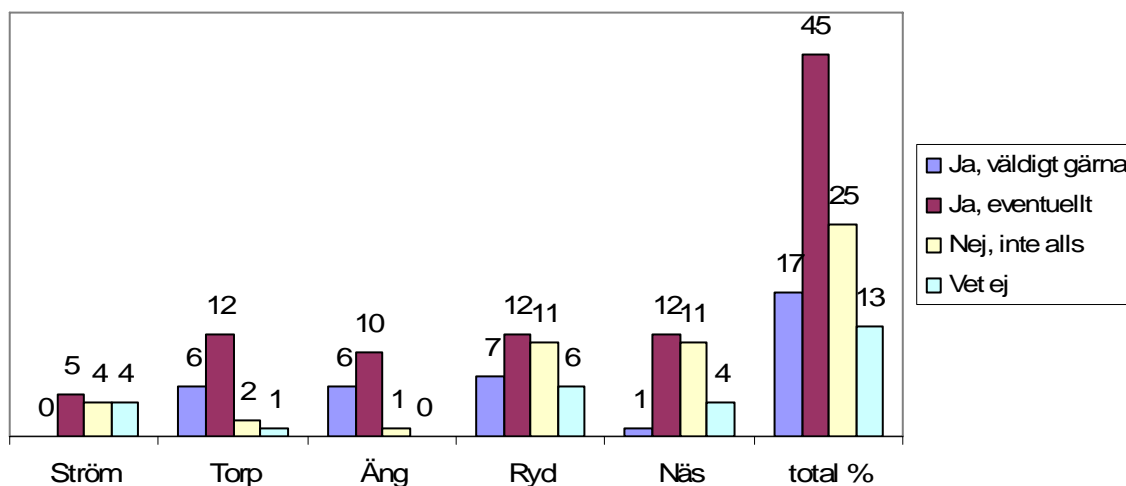
2) Din generella kunskapsnivå gällande modersmålsundervisning



Figur 4

Tabell nr. 2 visar hur lärarna i undersökningen har bedömt sin egen kunskap kring MU. Här kan man se att majoriteten av lärarna själva anser att deras kunskap om MU är mindre bra. Vid Ström, Torp, Äng och Ryd kan man tydligt se att de allra flesta lärarna vid dessa skolor anser sig ha bristande kunskaper om MU. Däremot uppvisar Näs att det är ungefär lika många lärare vid denna skola som anser sig ha goda kunskaper, som det är lärares som anser sig ha mindre bra eller inte bra kunskaper om MU.

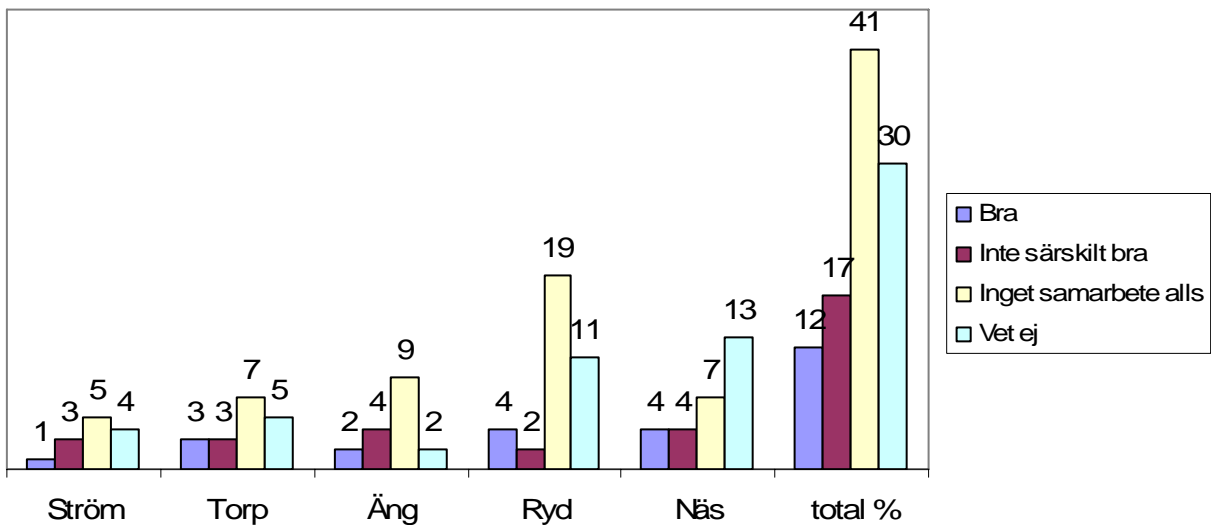
3) Skulle du vilja ha mer kunskap gällande modersmålsundervisning i form av kompetensutveckling om det erbjöds?



Figur 5

Tabell nr.3 visar hur lärarna svarat kring att fördjupa sina kunskaper om MU. Vid Torp och Äng önskar majoriteten av lärarna att vidga sina kunskaper om MU. Vad gäller Ryd och Näs, är andelen lärare som är intresserade av att lära sig mer om MU ungefär lika stor som andelen lärare som inte alls är intresserade av detta, eller inte vet om de är det eller ej.

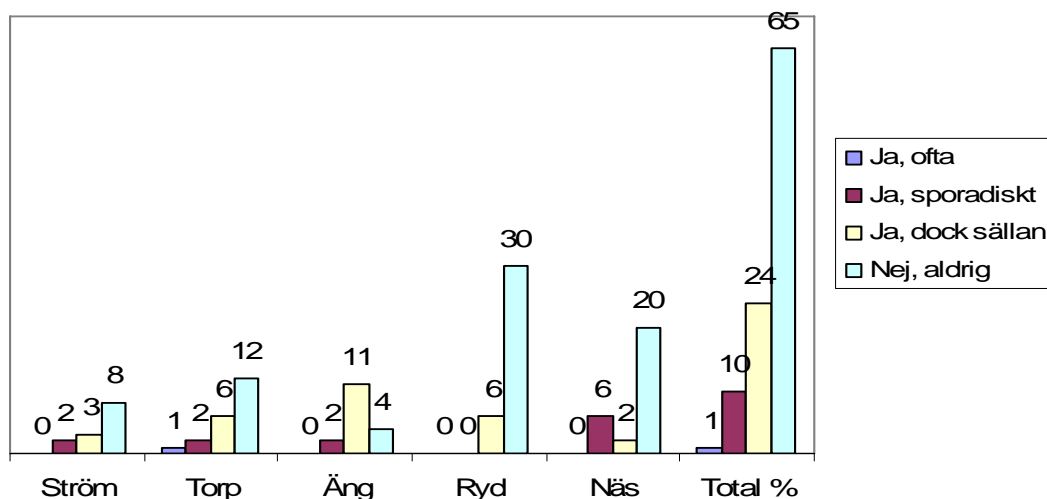
4) Hur upplever du samarbetet på skolan mellan modersmåslärare och klasslärare/ämneslärare?



Figur 6

Tabell nr.4 visar hur lärarna anser att samarbetet är mellan modersmåslärarna och övriga lärare vid skolan. Vid samtliga skolor anser en övervägande andel av lärarna att samarbetet mellan modersmåslärarna och de övriga lärarna på skolan de är verksamma vid är dålig. Exempel på detta är Ryd, där en klar majoritet av lärarna anser att samarbetet mellan dessa lärare är mindre bra.

5) Brukar du konsultera modersmåsläraren för samråd gällande dina SVA-elever?

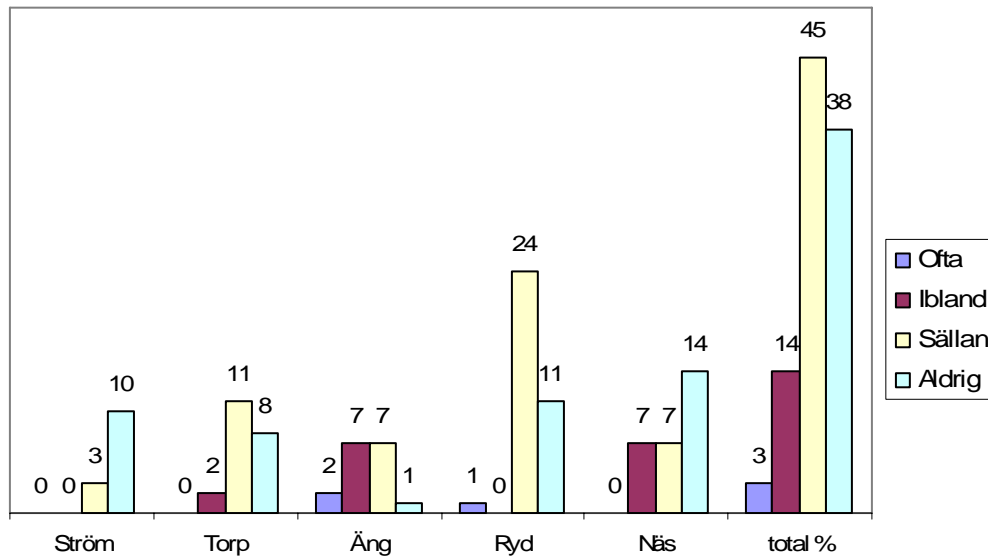


Figur 7

Tabell nr. 5 visar hur ofta lärarna brukar rådfråga modersmåslärarna på skolan om frågor kring sina svenska som andraspråks elever. Här kan man avläsa att de allra flesta lärarna vid

Ryd och Näs
nästan aldrig
rådfogar

6) Hur ofta diskuterar ni i kollegiet frågor som rör
modersmålsundervisningen?

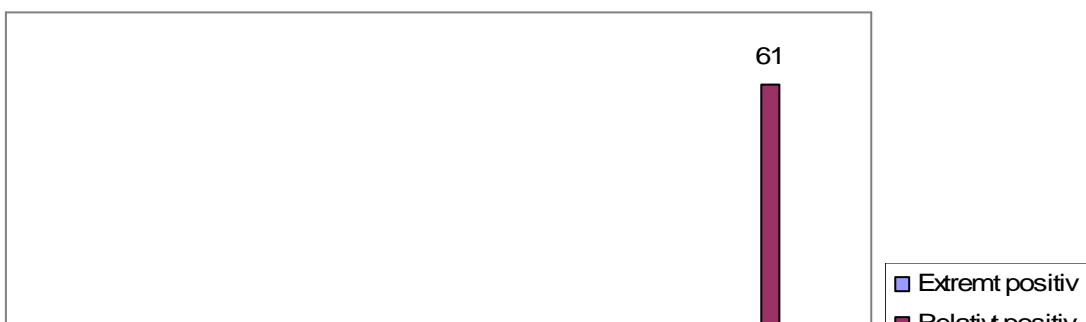


modersmålsläraren, vilket man kan konstatera att lärarna gör vid Äng, om än dock sällan

Figur 8

Tabell nr. 6 visar i vilken omfattning lärarna diskuterar sådant som avser MU med sina kollegier. Här kan man konstatera att detta görs övervägande sällan eller aldrig vid samtliga skolor, med undantag för Äng. Vid Ström, Torp och Ryd diskuteras det minst kring MU.

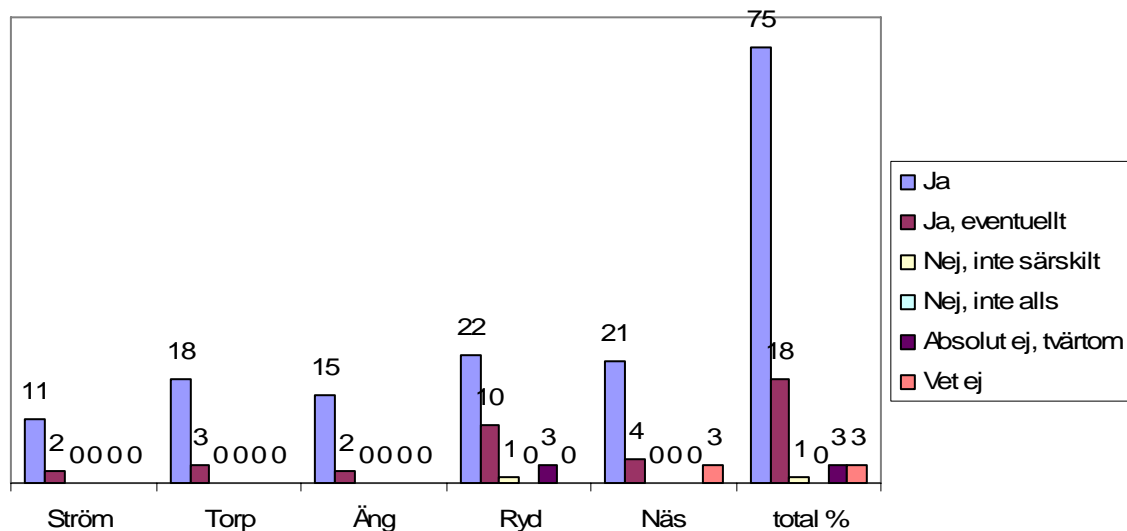
7) Hur ser du på din inställning angående modersmålsundervisning?



Figur 9

Tabell nr. 7 visar vad lärarna själva anser om sin inställning gentemot MU. Det går att konstatera att vid samtliga skolor anser majoriteten av lärarna att de är positivt inställda till

8) Tror du att modersmålsundervisning kan vara språkligt gynnsam även för utvecklingen av andraspråket (dvs. svenska) hos en SVA-elev? la.



Tabell nr. 8 visar i vilken utsträckning lärarna anser att MU kan vara gynnsam för utvecklingen av elevens andraspråk, i detta fall svenskan. Samtliga skolor visade att majoriteten av lärarna ansåg att MU kan vara gynnsam för utvecklingen av andraspråket. Ryd var dock den enda skola som hade ett fåtal lärare vilka var av den uppfattningen att MU absolut inte var gynnsam för andraspråksutvecklingen, utan snarar tvärtom.

6.6.2 Summering av lärarnas enkätsvar

Av enkätsvaren framgår att en övervägande majoritet bland lärarna anser att det inte finns tillfredsställande kunskaper om MU på skolan. Vidare anser den största gruppen lärare sig ha

mindre bra eller inte bra kunskaper gällande MU. En fjärdedel tycker sig ha goda kunskaper och endast ett fåtal mycket goda kunskaper. Den största delen lärare uppger att de eventuellt eller väldigt gärna skulle vilja ha mer kunskaper inom ämnet i form av kompetensutveckling. En fjärdedel är dock inte intresserade av detta alls. Samarbetet mellan lärare och MU vid skolorna visar sig vara dålig eller inget alls. Det är endast ett fåtal som anser att samarbetet är bra. De flesta lärarna uppger att de aldrig eller sällan konsulterar MU för samråd gällande sina svenska som andraspråkseleverna. Det framkommer att diskussioner kring MU är sällsynt eller aldrig förekommande inom de flesta lärares kollegium. En majoritet av lärarna ser på sin inställning till undervisningen som relativt positivt till extremt positiv. Endast ett fåtal var negativt inställda till denna undervisning. Nästan samtliga lärare var av den uppfattningen att MU är gynnsam för utvecklingen av andraspråket.

6.7 Sammanfattad intervju av språkenheternas rektorer

Intervjufrågorna finns i bilaga 2.

Numera är pengarna för modersmålsundervisning fördelade till respektive stadsdelar. Då modersmålslärarna fördelar sina undervisningstimmar på olika skolor blir det administrativt sett alltför mödosamt för varje enskild skola att sköta detta. Därför har språkenheter bildats som tar hand om detta. Skolorna beställer grupper och språkenheterna levererar modersmålslärare. Dessa språkenheter fungerar således som ett ”köp-sälj system”, där skolorna betalar för de antal timmar som språkenheterna bistår med modersmålslärare.

Göteborg är indelad i tre språkenheter: Linnéstaden, Gunnared samt Biskopsgården. Dessa språkenheter tillhandahåller Göteborgs skolor med modersmålslärare inom ett 50-tal språk. Jag har intervjuat rektorer från två av dessa tre språkenheter: *Katarina Magnusson*, rektor vid *språkenheten Linnéstaden* – vilken innefattar centrum, Majorna samt de västra stadsdelarna och *Christer Holmgren* rektor för *språkenheten Biskopsgården* – vilken innefattar hela Hisingen samt gymnasieskolorna inom Göteborg.

Nedan följer en sammanfattning av dessa båda intervjuer. Språkenheten Linnéstaden kommer att förkortas med beteckningen SL, liksom Språkenheten Biskopsgården med SB. Modersmålslärare kommer att benämnas med förkortningen ML.

6.7.1 Rekrytering

De flesta ML inom SL är tillsvidareanställda med flera års arbete inom kommunen. Somliga har lärarutbildning från hemlandet, andra från Sverige och vissa båda delar. En missvisande föreställning är att vem som helst kan bli ML. Magnusson påpekar dock att kravet för att få en tillsvidareanställning är att personen skall vara behörig lärare. Inom SL finns även en del visstidsanställda vilka utgörs av två kategorier. Den ena kategorin saknar lärarutbildning, men där finns inget bättre alternativ att tillgå. Den andra kategorin består av personer som anställs vid behov av påfyllning i något språk då ordinarie modersmållärare är sjukskriven, tjänst ledig eller dylikt.

Även inom SB ser man till den pedagogiska bakgrunden som första prioritet. Här finns ett fåtal ordinarie anställda. De allra flesta ML som rekryteras inom SB har varit lärare i sitt hemland. Finns ingen person med pedagogisk bakgrund att tillgå ser man till annan akademisk utbildning. Då språken skolorna beställer kan variera från ett år till ett annat är en stor del av dessa lärare visstidsanställda.

6.7.2 Behörighet för att undervisa

För att vara behörig ML krävs ett behörighetsbevis från högskoleverket. Lärarna skickar betygen från sina hemländer för granskning. Ett grundkrav är också att lärarna uppnår utsatt nivå i det svenska språket. Godkänns uppgifterna kan personen i fråga erhålla ett kompetensbevis från högskolan. Holmgren säger att de flesta *ordinarie* ML har en hemspråksutbildning men att alltför många verksamma ML saknar detta behörighetsbevis. Vidare anser Holmgren det vara problematiskt att det inte längre finns någon specifik utbildning för ML i Sverige. Förr fanns det en hemspråkslärarlinje men numera finns ämnet endast att tillgå som specialisering inom lärarutbildningen vid högskolan.

6.7.3 Kompetensutveckling

Holmgren påpekar att det skiljer sig avsevärt att lära sig ett förstaspråk jämfört med ett främmande språk och att detta således kräver en helt annan pedagogisk metodik från läraren. Således lägger SB mycket tid på kompetensutveckling för ML. SB är fristående, dvs. de är inte kopplade till någon skolenhet utan har en egen verksamhet som heter Integration och Språk. Holmgren berättar att de inte har många kompetensdagar tillsammans med övriga rektorsområdena, något som han anser vara olyckligt. ML inom SL träffas var 14:e dag för en arbetsträff. I praktiken innebär detta att alla ML är sysselsatta med APT-möten (Arbetsplats träff) eller respektive arbetslagsmöten. Magnusson påpekar att dessa möten är oerhört viktiga

för ML då deras arbete för övrigt innebär mycket ”ensamtid”. SL har 13 kompetensutvecklingsdagar per år. Under senare år har det funnits en ”rörlig dag”, vilket innebär att de ML som så önskar skall kunna delta i kompetensutveckling vid någon av skolorna de är verksamma inom. Magnusson berättar att detta är något som har varit ett önskemål bland ML. Problematiskt med detta är dock att ML tycks finna det svårt att välja *vilken* skola, då de oftast är verksamma inom ett flertal.

6.7.4 Schemaläggning

Holmgren berättar att de på SB själva sköter schemaläggningen: ”Skolorna beställer lärare och därefter lägger vi schemaläggningen”. Först lägger den ordinarie skolan sitt schema och därefter får ML parera sina scheman emot dessa. De får dock aldrig starta före klockan 13:20. Undervisningen pågår aldrig under ordinarie skoltid. Vissa få undantag finns men de hör till ovanligheten. På dessa skolor har man friställt tid på morgonen då lärarna exempelvis har konferens. Fram till 1991 var modersmålsundervisningen förlagd under ordinarie skoltid men ändrades då detta ansågs problematiskt eftersom eleverna försvann från lektionerna samt allt ”spring” detta medförde. Holmgren anser dock att det inte är bra att ha undervisningen på eftermiddagarna då eleverna är trötta och egentligen vill gå hem eller göra annat. Detta innebär inte bara att det är svårare för eleverna att koncentrera sig men följaktligen även att det blir besvärligare för ML att bedriva sin undervisning.

Då många av ML inom SL har arbetat inom området flera år och känner elever och skolor väl, sköts schemaläggningen oftast av ML själva. Även här sker modersmålsundervisningen på eftermiddagarna efter ordinarie skolschema. Magnusson anser också att detta är negativt då eleverna är trötta och då det ibland sammanfaller med fritidsaktiviteter. I Göteborg finns för närvarande ett kommunalt beslut som säger att modersmålsundervisningen *skall ligga utanför* ordinarie undervisning. Magnusson berättar dock att de få skolor där denna undervisning sker på morgonen är sådana där 98 procent av eleverna har modersmålsundervisning, exempelvis i Gunnared. Vidare berättar Magnusson att några av de fristående skolorna, exempelvis den katolska skolan, frigör tid från det som kallas ”eget arbete” och förlägger modersmålsundervisning under denna tid.

6.7.5 Plats och transportmedel

Modersmålslärarna väljer oftast själva vid vilka skolor som undervisningen skall äga rum. Endast vid komplikationer tillfrågas språkenheternas rektorer om lösningar. Skolorna upplåter undervisningslokaler och ML är berättigade ordentliga klassrum. Detta har dock visat sig vara

svårt att upprätthålla då ML anvisats mindre rum eller till och med offentliga platser såsom skolbiblioteket och dylikt. Magnusson berättar att respekten för modersmålsundervisning tyvärr inte alltid är så stor. Det är inte ovanligt att undervisning störs av andra lärare som ”klampar in” i rummet och skall hämta material eller säger sig ha rätt till lokalen.

Då språkenheterna endast får in pengar genom att sälja undervisningstimmar till skolorna finns det tyvärr inga resurser att tillgå för att kunna erbjuda elever skolskjuts. Detta är problematiskt, i synnerhet för de yngre eleverna som har sin undervisning förlagd på annan skola än sin egen. Magnusson säger dock att det finns engagerade och energiska föräldrar som hämtar och lämnar. Emellertid försöker ML dock att bedriva sin undervisning på skolorna där den största andelen yngre elever finns.

6.7.6 Gruppstorlek

Förr fanns möjligheten att anordna modersmålsundervisning för endast ett eller två barn. Numera är minimiantalet för en grupp fem elever. Magnusson säger att det i sällsynta fall går att ordna undervisning med färre än fem elever. Det finns emellertid positiva aspekter ur pedagogisk synpunkt med en lite större grupp såsom det didaktiska samtalet. Holmgren påpekar dock att dagens bekymmer är att grupperna är alltför stora. Många grupper består inte endast av fem elever utan snarare ett tjugotal. Dessutom har dessa elever ofta varierande ålder och språkkunskaper. Vissa av dem har bott i sitt hemland flera år medan andra är födda här och är därmed inte lika bekanta med språket. Dessa faktorer försvårar undervisningen för ML samtidigt som det blir mer komplicerat och tidskrävande att finna passande läromedel för samtliga elever i en sådan heterogen grupp. Holmgren säger att det förekommit att de har kontaktat skolorna och föreslagit att de borde köpa fler undervisningspass med ML. Det ideala elevantalet är mellan sju till åtta elever då detta gör undervisningen mer greppbar för ML och således mer gynnsam för eleverna.

6.7.7 Hemspråksreformen/resursfördelning

Holmgren säger att för Göteborgs del så innebar hemspråksreformen 1990/91 minskat elevantal till följd av *femgruppsregeln*. Resultatet blev en övertalighet på över 50 procent bland ML. Modersmålsundervisningen minskade dock inte mycket, som högst var den 60 procent och numera är den cirka 52-53 procent. Elevantalet halverades följaktligen inte men däremot bildades större grupper, vilket minskade behovet av ML.

Hemspråksreformen innebar även förändringar inom resursfördelningen. För Göteborgs del resulterade detta i den så kallade ”påsen-pengar”. Detta innebär att pengar avsedda för bland annat skola och äldreomsorg läggs i en gemensam ”påse”, varpå nämnden beslutar hur mycket av dessa pengar var och en skall erhålla. Slutligen beslutar skolorna själva hur de skall fördela dessa pengar inom skolan. Skolorna beställer följaktligen grupper och modersmåls lärare ur någon av Göteborgs tre *språkenheter* som levererar tjänsten. Holmgren beskriver det på följande sätt: ”Pengarna finns utfördelade i stadsdelarna och vi hämtar hem dem genom att ta betalt för våra tjänster”.

Vidare berättar Holmgren dock att en del stadsdelar har varit ”smarta” och ändrat betalningssystemet genom att skära ner på pengar avsedda för modersmålsundervisning. Han säger att det märks tydligt att det har ”sparats” då språkenhetens verksamhet således inte går runt. Stockholms system är mycket tydligare då pengarna avsatta för modersmålsundervisning måste gå till detta ändamål, dvs. en berättigad elev = en skolpeng. Detta gör att man klart och tydligt kan se denna peng och att den därmed inte kan läggas på att exempelvis laga trasiga fönster. I Malmö har enheten för modersmålsundervisning fått ett anslag och fördelar alla pengarna själva och tillhandahåller lärare utifrån behovet ute i skolorna.

6.7.8 Samöre mellan skollidarna

Magnusson berättar att man på sina ställen försöker sambeställa modersmålsundervisning för att spara pengar: ”Skulle rektorerna ha mycket samarbete är det tyvärr huvudsakligen av ekonomiska intressen och inte för intressen av modersmålsundervisningen”. Varje år försöker Språkenheten ge ut information i form av möten och dylikt. Intresset från skollidarnas sida har dock varit litet, något som Magnusson tror speglar inställningen hos skollidarna.

Vid varje skola är det rektorerna som är språkenhetens kontaktperson. Vid möten visar det sig oftast att denna kontakt lagt över hanteringen på styrelsesekreterarna och att språkenheten endast uppfattas som en praktisk historia. Magnusson uppfattar detta som besvärande samtidigt som hon försöker ha viss översikt med detta då dagens rektorer har så mycket att göra: ”Vi har en del kontakt men mestadels i form av en envägs kommunikation, dvs. jag informerar och de hör av sig om det är något som är fel”.

7. Analys och slutdiskussion

Följande sidor innehåller analys av de resultat som framkommit genom mina undersökningar samt intervjuer. I slutdiskussionen behandlas resultaten i relation till kursplaner samt tidigare

forskning inom ämnet. För enkelhetens skull har jag valt att använda mig av förkortningen SVA-elever då jag skriver om svenska som andraspråkselever (flerspråkiga elever).

7.1 Enkät svar från lärare och skolledare vid skolorna

Som väntat fanns störst antal SVA-elever i förorten till Göteborg (Ängskolan och Rydskolan), samt minst ute på landsbygden (Strömskolan). Antalet SVA-elever var även litet vid gymnasieskolan i området strax utanför Göteborg (Nässkolan). Då det inte fanns några exakta siffror vid gymnasieskolan kan man anta att antalet SVA-elever är litet då ingen modersmålsundervisning finns förlagd på skolan. Vid Rydskolan där antalet modersmålsberättigande elever var som högst, var även deltagande likaså. Detta stämmer överrens med Skolverkets mätningar från 2005/06, vilka visar på högst antal deltagande i områden där de berättigade eleverna är som flest. Vid två av skolorna lämnades inga uppgifter kring antalet berättigade elever som deltog i modersmålsundervisning, något som jag finner bekymmersamt att man inte vet. Att modersmålsundervisningen låg utanför det ordinarie skolschemat vid samtliga skolor, var även detta väntat, om än beklagligt. Positivt var dock att några av de verksamma modersmålslärarna vid skolorna var utbildade pedagoger.

Resultaten visade att en majoritet av lärarna vid samtliga skolor menade på att det *inte* finns tillfredsställande kunskaper om modersmålsundervisning på skolorna, något som dock inte överraskade. Vad gäller de skolor med få SVA-elever, såsom Strömskolan och Nässkolan, kan man lättare förstå detta än vid exempelvis den invandrartäta Rydskolan, där majoriteten av lärarna även här uppgav att de hade bristande kunskaper om modersmålsundervisning. Det skall även tilläggas att vid Rydskolan var det endast två tredjedelar av lärarna som ansåg att det inte fanns tillräckliga kunskaper om modersmålsundervisning vid skolan, därmed var det ett relativt stort antal lärare som ansåg att kunskaperna kring modersmålsundervisning var goda. Vid både Rydskolan och Nässkolan kan man konstatera att hälften av lärarna *är* intresserade av att lära sig mer om modersmålsundervisning samt att resterande hälft samt *inte är* intresserade av detta. Att lärarna vid Rydskolan inte visar större intresse för ämnet än vad lärarna vid Nässkolan gör, är högst beklämmande då Rydskolan har avsevärt fler SVA-elever. Glädjande var dock att majoriteten av lärarna vid både Torpskolan och Ängskolan önskade att vidga sina kunskaper om modersmålsundervisning, då även dessa båda skolor hade varierat antal SVA-elever.

Tyvärr visade sig samarbetet mellan de tillförfrågade lärarna och modersmålslärarna vara dåligt vid samtliga skolor, liksom även diskussioner kring modersmålsundervisning inom kollegiet var. Detta var dock inte heller något som överraskande då de allra flesta lärarna har

slutat sin arbetsdag när modersmålslärarna påbörjar sin. Av resultaten framgick att de allra flesta lärarna vid Rydskolan nästan aldrig rådfrågar modersmålsläraren om sådant rörande sina svenska som andraspråks elever, vilket i alla fall görs något vid Ängskolan som även den har ett högt antal SVA-elever. Inte heller diskuterar man sådant som rör modersmålsundervisning med sina kollegier då resultaten visar att en övervägande majoritet av lärarna, med undantag för Ängskolan, sällan eller aldrig gör detta vid sina skolor. Vid Strömskolan, Torpskolan och Rydskolan diskuteras det allra minst kring modersmålsundervisning. Återigen kan dessa resultat troligen förklaras med ett lägre antal SVA-elever vid både Strömskolan samt Torpskolan, och återigen kan man beklaga detta vid Rydskolan där antalet SVA-elever är högt.

Med tanke på att de allra flesta lärare uppgett att de inte hade något samröre med modersmålslärarna eller diskuterade sådant rörande modersmålsundervisning, är det intressant att majoriteten av lärarna vid samtliga skolor anser sig vara relativt positivt inställda till modersmålsundervisning. Vid Torp och Äng har ett fåtal lärare uppgett att de är ganska negativt inställda. Det faktum att det finns lärare, om än ett mindre antal, vid Ängskolan som anser sig vara negativt inställda till modersmålsundervisning är ledsamt med tanke på att det är en skola med oerhört högt antal SVA-elever. Värt att notera är dock att ingen lärare i undersökningen har uppgett sig att vara extremt negativt inställd till modersmålsundervisning.

Samtliga skolor visade att majoriteten av lärarna ansåg att modersmålsundervisning kan vara gynnsam för utvecklingen av andraspråket. Anmärkningsvärt var att Ryd var den enda skola vilken hade ett fåtal lärare som var av den uppfattningen att modersmålsundervisning absolut inte är gynnsam för andraspråksutvecklingen, utan snarar tvärtom. Majoriteten av lärarna ansåg dock att modersmålsundervisning kan vara positiv för andraspråksutvecklingen, något som är intressant med tanke på att majoriteten av lärarna uppgav att de inte är så särdeles intresserade av att samarbeta med modersmålslärarna eller diskutera sådant som rör deras språkutveckling. Brukligt vore att stödja och arbeta aktivt med något som man anser är positivt och främjar språkutvecklingen hos sina SVA-elever.

7.2 Analys av intervjuer med rektorerna från språkenheterna

Enligt Magnusson är en missvisande uppfattning att vem som helst kan bli modersmålslärare. Troligen är det vanligt att även lärare har denna felaktiga uppfattning, vilket har att göra med ämnets låga status. Positivt är dock att den inte stämmer utan att det krävs en behörighet för att erhålla en tillsvidareanställning. Emellertid används visstidsanställda ML som inte har samma krav på sig. Båda rektorerna påpekar det negativa med att modersmålsundervisningen

vanligen är förlagd utanför ordinarie skoltid. De uttrycker faktumet att eleverna är trötta på eftermiddagarna och att undervisningen ibland sammanfaller med fritidsaktiviteter. Det innebär även att koncentrationsnivån är lägre och följaktligen får modersmålsläraren det då besvärligare att bedriva sin undervisning. Det kommunala beslutet i Göteborg att modersmålsundervisningen skall ligga utanför ordinarie undervisning, vilket Magnusson berättar om, anser jag är ett beklagligt sådant. Med all forskning kring ämnets relevans för flerspråkiga elever i åtanke, är det bekymmersamt att politikerna antingen väljer att ignorera detta eller också inte är tillräckligt pålästa inom ämnet. En eloge bör istället ges till de fristående skolorna (exempelvis den katolska skolan) som har insett vikten av modersmålsundervisning och därmed frigör tid inom det ordinarie schemat för denna undervisning.

Medan den så kallade femgruppsregeln möjliggör tillfälle för det didaktiska samtalet inom gruppen, innebär den således även att barn berättigade till modersmålsundervisning inte kan delta på grund av svårighet med transport. För mycket små barn kan det vara problematiskt att ta sig från en skola till en annan, något som politikerna borde ha i åtanke. Ytterligare något som bör tas i beaktande är resursfördelningen inom Göteborg. Det är beklagansvärt att det inte finns pengar speciellt avsedda för modersmålsundervisningen. Resultatet kan således bli såsom Holmgren berättade, nämligen att en del stadsdelar ”sparar” dessa pengar och väljer att skära ner på pengar avsedda för modersmålsundervisning. Önskvärt hade varit ett system liknande det i Stockholm, där pengar avsatta för denna undervisning följaktligen måste användas till detta ändamål.

7.3 Slutdiskussion

Nedan följer en slutdiskussion kring de resultat som framkommit i min undersökning. De slutsatser som dras kommer att knyta an till tidigare forskning inom modersmålsundervisning och tvåspråkighet som beskrivits i detta arbete.

7.3.1 Kunskap och attityder bland lärarna

Ett av syftena med detta arbete var att undersöka kunskaper och attityder kring modersmålsundervisning bland dagens lärare. Resultaten från min undersökning visar att majoriteten av lärarna tyvärr har allt för lite kunskap om modersmålsundervisning men är positivt inställda till ämnet. Vid Rydskolan ansåg dock relativt många lärare att det hade tillfredsställande kunskaper om modersmålsundervisning, vilket gör att jag ifrågasätter varför

ett så stort antal lärare vid denna skola har uppgett att man sällan eller aldrig använder sig av modersmålläraren som en resurs. Ser man till resultaten är det även intressant att det fanns ett så pass stort ointresse att lära sig mer om modersmålsundervisning bland lärarna vid Rydskolan där antalet SVA-elever är högt, medan det vid både Torpskolan och Nässkolan med vardera lågt antal SVA-elever fanns ett mycket större intresse för detta.

Lärarnas bemötande av de flerspråkiga elevernas bakgrund spelar en väsentlig roll i elevernas skolframgång och personliga utveckling. Det borde således ligga i skolledningen och lärarnas intresse att bejaka elevernas mångkulturella identitet, vilket i hög grad innefattar elevernas modersmål. Mina resultat tyder dock på att lärarna inte insett den avgörande roll modersmålet spelar för individens identitet och språkutveckling då denna undervisning tycks ha blivit förpassad till periferin. Börestam och Huss (2001) skriver att attityder och värderingar i samhället kan komma att betyda mer för utvecklingen av modersmålet än den språkliga socialiseringen i hemmet. Cummins (2001) skriver att det finns ett ömsesidigt förhållande mellan identitetsinvestering och kognitivt engagemang. Ju mer eleverna lär sig, desto mer stärks deras studiemässiga självbild och desto mer engagerade i sina studier blir de.

I detta arbete har jag belyst den direkta positiva inverkan modersmålsundervisningen har på andraspråksinläringen. I kursplanen för modersmål står det att då man befäster kunskap i det egna språket är det en väg till att också lära sig svenska. Ämnet har därmed det viktiga uppdraget att stödja eleverna i deras kunskapsutveckling. Thomas och Collier (1997) fann i sin longitudinella studie om skolframgång hos tvåspråkiga elever i USA, att de minoritets elever som får ämnesundervisning på sitt modersmål snabbare gör framsteg i andraspråket och övriga skolämnen än de som inte fått någon modersmålsundervisning. I min enkätundersökning framkom att de allra flesta lärarna ansåg att undervisning i elevens modersmål kunde vara gynnsam även för utvecklingen av elevens andraspråk. Detta tyder på att viss kunskap om språkutveckling hos flerspråkiga finns bland lärarna. Samtidigt som det är glädjande får det mig dock att fundera på varför det inte är fler lärare som arbetar aktivt med att integrera modersmålsundervisningen med övriga skolämnen.

7.3.2 Stagnation kring ämnet

Ytterligare ett syfte med detta arbete var att ta reda på huruvida mitt antagande kring att det råder stagnation kring modersmålsundervisningen var korrekt eller ej. Samtliga skolor i min undersökning visade på dåligt eller inget samarbete alls mellan modersmållärare och övriga lärare, något jag tror utgör normen bland dagens skolor. Av resultaten framkom även att

diskussioner bland lärare i kollegiet om modersmålsundervisning var sällsynt förekommande. Intressant är dock att lärare vid Nässkolan med litet antal SVA-elever, både konsulterar modersmålsläraren för samråd kring sina SVA-elever och diskuterar frågor som rör modersmålsundervisningen inom kollegiet i mycket större utsträckning än vad som görs vid Rydskolan med högt antal SVA-elever. Jag finner det märkligt att en skola med lågt antal SVA-elever visar större intresse för detta än vad en skola med högt antal SVA-elever gör.

Att modersmålsundervisningen vanligen äger rum utanför det ordinarie schemat är sannolikt en av anledningarna till varför ämnes- och klasslärare har sådan begränsad kontakt med modersmålslärarna. Då kontakten mellan lärarna är minimerad eller ingen alls leder detta till svårigheter att förstå varandras arbete. Modersmålslärarna ingår sällan i skolans arbetslag och därmed faller kommunikationen kring SVA-eleverna bort. Ett samarbete mellan ämnes- och klasslärare och modersmålslärarna skulle möjliggöra att modersmålsläraren lät eleverna arbeta ämnesintegrerande på elevens modersmål. Genom detta skulle eleven få en djupare inblick i skolarbetet parallellt med att eleven utvecklade sitt modersmål både i tal och skrift. Både Magnusson och Holmgren (rektorerna vid språkenheterna), påpekar det negativa med att modersmålsundervisningen är förlagd efter ordinarie skoltid.

När jag tidigare skrev att modersmålsundervisningen blivit förpassad till periferin, avsågs detta i dubbel bemärkelse. Jag syftade delvis på lärarnas inställning till ämnet men även på att ämnet bokstavligen hamnat i periferin. Modersmålslärarna får ofta bedriva sin undervisning i skolbibliotek eller andra allmänna platser som exempelvis materialrum. Magnusson berättar att det inte hör till ovanligheterna att lärare klampar in under lektioner och skall hämta material som finns i rummet eller liknande. Att skolledarna "förringar" ämnet och inte bistår med ordentliga lokaler på sina håll, sänder även detta signaler som förmedlar ämnets låga status till lärare likväl som till elever.

Då hemspråksreformen genomfördes år 1990/91 innebar detta kraftiga besparingar för hemspråksundervisningens del. Hyltenstam skriver att hemspråksreformen bör ses som ett led i en sparstrategi och en förändrad attityd till hemspråksundervisningen från centralt politiskt håll. Sedan hemspråksreformen 1990/91 har modersmålsundervisningen varit utsatt för återkommande besparingar, något som kan ses till följd av ämnets låga status under denna tid. Ser man till mina resultat verkar modersmålsundervisningens status inte ha ändrats avsevärt mycket under årens lopp, vilket tyder på att det råder stagnation kring ämnet. Min uppfattning är att de bristande kunskaperna om modersmålsundervisning och den dåliga kontakten med modersmålslärare hos de tillfrågade lärarna, bland annat är sådant som uteslutande visar på ämnets fortsatta låga status.

Flera faktorer har under en längre tid bidragit till ämnets låga status. Några av dessa är politikernas besparingar inom modersmålsundervisningen och medias felaktiga bild av ämnet. Dessa faktorer har resulterat i att ämnet inte ses som likvärt övriga ämnen i skolan. Ett beslut på politisk nivå om att förlägga modersmålsundervisningen inom ramen för ordinarie skoltid skulle förmodligen höja ämnets status och därmed intresset för undervisningen. Om man i Göteborg hade haft ett system liknande det i Stockholm, där varje elev berättigad till modersmålsundervisning får en skolpeng som måste användas till detta ändamål, skulle det innebära en förändrad situation för elever liksom lärare inom modersmålsundervisning. Dels ökar ämnets status genom att man erkänner det som betydelsefullt, dels möjliggör detta att kunna anställa fler modersmåls lärare, något som innebär mindre elevantal per undervisningsgrupp.

7.3.3 Relevans för läraryrket

I takt med att Sveriges befolkning blir alltmer mångkulturell är det viktigt att alla lärare höjer sitt medvetande och ökar sin kunskap kring svenska som andraspråkselevernas språkutveckling. Nygren-Junkin skriver att de flesta lärare i dagens Europa har (eller snart får) elever från mångkulturella miljöer i sina klassrum och till följd av detta behöver alla lärare, inte bara språklärare, verktyg och strategier för att kunna arbeta språkutvecklande inom sin ämnesundervisning. Nygren-Junkin (2006) skriver även att Sverige under 2005-2006 deltog i ett av Europarådets projekt som heter Language Educator Awareness (LEA). Projektet syftade till att medvetandegöra blivande liksom aktiva lärare, att oberoende av vilket ämne man undervisar i så görs detta på skolans språk, vilket ofta är detsamma som majoritetsspråket. Detta projekt ser jag som oerhört positivt och nödvändigt då man ser till mina resultat. Dessa visar på att man behöver höja medvetenheten kring flerspråkiga barns språkutveckling bland dagens lärare. Numera är det obligatoriskt att läsa 10 poäng matematik samt 10 poäng läs- och skrivundervisning i svenska vid den nya lärarutbildningen. Om man ser till resultaten i min undersökning borde det följaktligen även vara obligatoriskt att läsa 10 poäng svenska som andraspråk där modersmålsundervisningens betydelse för andraspråkutvecklingen ingår.

Jag avslutar detta arbete med insikten om att det i relation till befintlig forskning kring flerspråkiga barns språkutveckling, däribland modersmålets betydelse, fortfarande råder stor okunnighet bland dagens verksamma lärare. Min förhoppning är att man inom en snar framtid inser modersmålsundervisningens relevans och höjer ämnets status inom skolan. Det är av stor betydelse att dagens lärare inser vikten av att bevara och underhålla de flerspråkiga

elevernas modersmål. Inte endast ur en språklig aspekt utan även för att detta bidrar till att elevernas självförtroende ökar, vilket i sin tur medverkar till att de blir mer studiemotiverade.

Då det är bekymmersamt att media och politiker tycks ha förbisett ämnets relevans, liksom aktuell forskning, är det desto värre att även dagens lärare tycks ha gjort detta. Sjögrens citat, som även ligger till grund för detta arbetes rubrik, ”forskarna kan förklara men bara lärare kan förändra praktiken”, visar på lärarnas betydelse. Sjögren menar på att det är bra att forskare och lärare går vägen tillsammans, men att det vid vägkorsningen är läraren som väljer riktning och att det är *då* det händer något. Förhoppningsvis kan detta arbete ses som ett steg i riktning mot en ökad kunskap om modersmålsundervisningen relevans bland dagens lärare.

Referenser

Litteratur

Baker, Colin (2000). *The care and education of young bilinguals. An introduction for professionals*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.

Börestam, Ulla och Huss, Leena (2001) *Språkliga möten – tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.

Cummins, Jim. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 197-205.

Cummins, Jim och Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in education*. England: Pearson Professional Education.

Cummins, Jim. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2001). Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande. Naucér. Kerstin, (Red). *Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy*. Stockholm: HSL förlag.

Gilje, Nils och Grimen, Harald (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos AB

Holme, Idar Magne och Solvang, Bernt Krohn (1997) *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2ra uppl. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, Kenneth. (1991) *Språk-invandrare-arbetsmarknad. Om språkets roll för invandrarnas situation på arbetsmarknaden*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

Hyltenstam, Kenneth och Tuomela, Veli (1996) *Hemspråksundervisningen*. I:K.Hyltenstam (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, Gunilla (1990, 1996, 2003) *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Liber utbildning.

Lindberg, Inger (2000). *Kreativt skapande eller förutsägbart mönster?* Olofsson, Mikael (Red). *Symposium 2003 - Arena andraspråk*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

Lindberg, Inger (2002). *Myter om tvåspråkighet*. Språkvård nr.4, 2002.

Norrbacka, Riikka (1996). *En "bra" svenska?(Tvåspråkighet som ett språk. Om några ungdomars förhållningssätt till språk i en mångkulturell miljö i Sverige)*

Nygren-Junkin, Lilian (2004). Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School. Extra, G & Yağmur, K (Ed). *Multilingualism in Göteborg*.

Nygren-Junkin, Lilian (2006). *Abstract LEA (Language Educator Awareness)*. Malmökonferensen, maj.

Nygren-Junkin, Lilian (2006). *Modersmål har vi allihopa – här med och där med*. Språkvård 3/2006.

Obondo, Margaret (1999). Tvåspråkiga barn och skolframgång-mångfalden som resurs. Monica Axelsson (Red). *Olika kulturer, olika språksocialisation-konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn*. Stockholm: Repro Print AB.

Prop. 1990/91:18.

Runfors, Ann (1993). *"För barnens bästa": Lärandeperspektiv på andraspråksinläring*. Tumba: Sveriges invandrarinstitut och Museum Serie R:5.

Rönnerberg, Irene & Rönnerberg, Lennart (2001). *Minoritets elever och matematikutbildning*. Stockholm: Liber distribution.

SOU 1974:69. Invandrarutredningen 3: Invandrarna och minoriteterna. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

Sjögren, Annick (1996). *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Mångkulturellt centrum. (110 s.).

Sjögren, Annick (2000). *Matematik som sociokulturell konstruktion*. Kerstin Naucélér (Red). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm:Sigma.Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Virta, Erkki (1983). *Språkligt tänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetsbarn*. Utbildningsdepartementet, Liber Allmänna Förlaget.

Styrdokument

Lpo 94 (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Fritzes Förlag.

Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet: Utbildningsdepartementet.

Kursplaner och betygskriterier 2000. Upplaga 1:4. *Kursplan för modersmål*. Skolverket.

Muntliga källor

Intervju med Christer Holmgren, chef för språkenheten Biskopsgården. 2005

Intervju med Katarina Magnusson, chef för språkenheten Linnéstaden. 2005

Elektroniska källor

Otterup, Tore. *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion hos några ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Avhandling 2005. Göteborgs Universitet. Hämtat 2007-05-18
<http://www.svenska.gu.se/~sveto/Kvalitativ.del.pdf>

Skollag, Läroplan och kursplan. Hämtat 2007-02-19
<http://www.skolverket.se>

Tema Modersmål – modersmålets plats på skoldatanätet. Hämtat 2006-12-15
<http://modersmal.skolutveckling.se/projekt/index.php>

Thomas, W & Collier, V (1997). *School effectiveness for language minority students*. Hämtat 2007-04-05
<http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/index.htm>

Utbildningsstyrelsen. Hämtat 2007-02-19
<http://www.oph.fi/svenska/pageLast.asp?path=446,473,22131,22136,22184,22982,22985>

Bilagor

Bilaga 1: *Frågor till skolledare*

Bilaga 2: *Frågor till rektorerna vid språkenheterna*

Figurförteckning

Figur 1: *Sammanställning av skolledarnas svar*

Figur 2: *Sammanställning av lärarnas enkätsvar - sifferresultat*

Figur 3: *Tabell över enkätsvaren från fråga 1*

Figur 4: *Tabell över enkätsvaren från fråga 2*

Figur 5: *Tabell över enkätsvaren från fråga 3*

Figur 6: *Tabell över enkätsvaren från fråga 4*

Figur 7: *Tabell över enkätsvaren från fråga 5*

Figur 8: *Tabell över enkätsvaren från fråga 6*

Figur 9: *Tabell över enkätsvaren från fråga 7*

Figur 10: *Tabell över enkätsvaren från fråga 8*

Frågor till skolledare

Bilaga 1

1. Finns det modersmålsundervisning förlag till din skola?
 - Ja
 - Nej
 - Vet ej
2. Är de verksamma modersmålslärarna utbildade som pedagoger?
 - Ja, alla
 - Ja, några
 - Nej, jag tror inte det
 - Definitivt inte
3. Hur stort antal tvåspråkiga elever finns på din skola?
 - 100% - 71%
 - 70% - 41%
 - 40% - 11%
 - 10% - 5%
 - 4% - 0%
 - Vet ej
4. Hur många av dessa deltar i modersmålsundervisning?
 - 100%
 - 80%
 - 60%
 - 40%
 - 20%
 - 10%

- Vet ej
5. Om du svarade *ja* på fråga 4, i vilken omfattning
 - Stor omfattning (minst åtta språk representerade)
 - Relativ stor (minst fem språk representerade)
 - Mindre skala (tre eller mindre)
 - Vet ej
 6. Om det finns modersmålsundervisning på din skola, när är denna förlagd?
 - På eftermiddagen (*efter* ordinarie skolschema)
 - På eftermiddagen (efter lunch)
 - På morgonen (innan lunch)
 - Vet ej

Frågor till rektorerna vid språkenheterna

Bilaga 2

7. Rekrytering, omsättning?
8. Schemaläggning – rektorerna på skolorna? Bra/dåligt med undervisning utanför ordinarie skolschema?
9. Plats (lokation) – transportmedel för yngre barn, skolskjuts etc?
10. Gruppstorlek, minst fem – bra/dåligt? År 1991 (Prop 1990/91:18) bestämdes att kommunerna endast behövde anordna hemspråksundervisning om elevantalet var fem eller fler. Skulle någon kommun vilja arrangera undervisning med färre än fem elever är de fria att göra så – stämmer detta fortfarande?
11. Fram till 1985 hade alla elever vars hemspråk *utgjorde ett levande inslag i hemmet* rätt att delta i hemspråksundervisning. Därefter tillämpades snävare restriktioner då endast de elever som använde språket som ett *dagligt umgängesspråk* var behöriga denna undervisningsform. (Undantag de samiska, tornedalsfinska, zigeniska eleverna samt utländska adoptivbarn). Hur ställer ni er till detta?
12. Kompetensutveckling – kontaktar skolorna er för detta eller ni dem? Om ni inte blir kontaktade av dem, skulle ni vilja det?
13. Behörighet – modersmålslärares utbildning?

1978 – 1988 utbildades lärare på den s.k. hemspråkslärarlinjen – 2 års högskolestudier (80 p) – inträdeskrav, allmän behörighet till högskolestudier och godkända språktest i hemspråket såsom i svenska.

1988 – nutid? Utbildningen sker inom grundskollärlinjens hemspråksvariant – inträdeskrav särskild behörighet och godkända språktest. Till skillnad från

hemspråkslärarlinjen förbereder den även för undervisning i andra skolämnen än modersmål. *Tycker detta verkar vettig då dessa lärare får en chans till samröre med andra lärare på skolan och förhoppningsvis ses som en kollega.*

Andelen obehöriga modersmålslärare:

1989 – drygt 30 %

1993 – ca 25 %

1994 – 29 %

2004?

År 1994 fanns det 2200 anställda hemspråkslärare:

374 – genomgått den svenska hemspråkslärarutbildningen.

457 – olika slags svenska eller utländska lärarutbildningar (vilka inte alltid innehåller stoff om tvåspråkig språkutveckling, kulturella aspekter, etc).

141 – behörighetsförklarade genom dispens från SÖ ??

500 – “annan behörighet” (erfarenhet av hemspråksundervisning).

14. Hemspråksreformen gav ett förändrat statsbidragssystem där kommunerna själva fick bestämma hur bidraget skulle fördelas, hur undervisningen skulle organiseras och vilka som skulle anställas. Sedan 1991 har Skolverket det övergripande ansvaret för denna verksamhet. Under 1991 och 1992 fick kommunerna en gemensam pott för hemspråksundervisning och svenska som andraspråk. Från och med 1993 erhåller kommunerna ett samlat kommunbidrag för särskilda ändamål. Bidraget är inte “öronmärkt” och kan således disponeras relativt fritt.

Anser du att modersmålsundervisningen minskande till följd av detta, om så finns uppgifter om detta att tillgå? Var?

15. Modersmålsstöd? Hur mycket av detta finns kvar?

Endast 50 kommuner anordnade modersmålsstöd i slutet av 1990-talet, jämfört med tio år tidigare då 230 kommuner fanns representerade. Under detta decennium sjönk andelen barn som fick modersmålsstöd i förskolan från 64 till 12 procent.

10. Hur mycket samröre/informations utbyte finns mellan skolrektorerna?

