



MALMÖ HÖGSKOLA
Lärande och samhälle
Skolutveckling och Ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Lärmiljön i Moderna språk
undervisningen –
Ett elevperspektiv

*Learning environment in Modern language –
A student perspective*

Salahaldean Kadhem

Lärarexamen Gs/Gy 270 hp
2013-05-30

Examinator: Elisabeth Söderquist
Handledare: Haukur Viggosson

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur gymnasieelever upplever sin *lärmiljö* i arabiska som Modernt språk. Med lärmiljön avsågs faktorer såsom arabiskalektionens tidpunkt, undervisningstid per vecka, plats för undervisning, och läromedel.

Intervjuer med sex gymnasieelever, vars förstaspråk är arabiska, visade att samtliga var nöjda med lektionstiden som låg tidigt på dagen. En elev hade dock upplevt förflyttningar av lektionen då tidsbegränsade skolprojekt inkräktade på tiden. En timmes lektion i veckan var tillräckligt tyckte de flesta eleverna, men två av dem hade gärna sett att de fått två lektioner per vecka för att kunna lära sig mer. När det gällde lokalen upplevde de fem elever som hade sin arabiskalektion i ett klassrum, omgivningen som lugn och med tillgång till utrustning. Den elev som undervisades i ett grupprum upplevde däremot att utrustning saknades och att ljud och avbrott förekom. Beträffande läromedel tyckte eleverna bl.a. att skönlitteratur och dator var viktigt för deras lärande. Dock kom det fram att det rådde brist på arabisk skönlitteratur på skolan, och att det inte fanns tillgång till tangentbord med arabiska bokstäver.

Jämförelser med en tidigare intervjuundersökning om grundskoleelevers upplevelser av samma faktorer i lärmiljön i modersmålsundervisning, visade att gymnasieeleverna var mer nöjda med lärmiljön än vad grundskoleeleverna var. Skillnaderna verkade bestå i att grundskoleeleverna ofta var hänvisade till mindre rum som upplevdes som trånga, och som lätt utsattes för störningar. Dessutom var grundskoleelevernas modersmålslektion i regel förlagd efter skoldagens slut då eleverna var trötta.

Gymnasieelevernas upplevelser av lärmiljön i arabiska som Modernt språk, stämmer delvis överens med tidigare forskning om ofördelaktiga villkor för modersmålsundervisning. Samtidigt avviker gymnasieelevernas svar också från den bilden, eftersom de uttrycker mer positiva erfarenheter av vissa delar i lärmiljön.

Nyckelord:

Moderna språk, Modersmål, Lärmiljö, Tidpunkt, Undervisningstid, Lokal, Läromedel

INNEHÅLL

1 Inledning.....	7
2 Syfte och frågeställningar.....	9
3 Begrepp och definitioner	10
3.1 Lärmiljö	10
3.2 Modersmål	10
3.3 Skolämnena Modersmål och Moderna språk	10
4 Tidigare forskning	13
4.1 Lärmiljö i allmänhet	13
4.2 En inkluderande lärmiljö	13
4.3 Tidsförutsättningar i lärmiljön.....	14
4.4 Den fysiska lärmiljön.....	14
4.5 Lärverktyg och läromedel.....	15
4.6 Faktorer i lärmiljön för modersmålsundervisning	16
5 Styrdokument och riktlinjer	18
5.1 Läroplanen	18
5.2 GERS	18
6 Metod och analys.....	19
6.1 Urval	19
6.2 Metodval.....	19
6.3 Genomförande	19
6.4 Analysförfarande	20
6.5 Etiska överväganden.....	20
7 Resultat.....	22
7.1 Tidpunkt.....	22
7.2 Undervisningstid.....	22
7.3 Lokal.....	23
7.4 Läromedel	23
8 Diskussion	25
8.1 Tidpunkt.....	25
8.2 Undervisningstid.....	26

8.3 Lokal.....	29
8.4 Lärverktyg och läromedel.....	30
8.5 Slutsatser.....	32
Referenser.....	33
Bilagor	
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	

1 Inledning

Språkkunskaper är alltmer efterfrågade i den globaliserade världen. Internationella kontakter både i studier och i yrkesliv är mer förekommande än någonsin tidigare. Även i dagens Sverige finns många språk representerade vilket märks inte minst i klassrummen. Här finns elever som har språkkunskaper som de kan utveckla om tillfälle ges. Argumenten för detta är fler än det rent karriärsmissiga. Att få studera sitt modersmål är starkt förknippat med identiteten och det ger barn och ungdomar en större möjlighet att upprätthålla kontakten med det andra hemlandet och eventuella släktingar där. Dessutom ger fortsatta studier i modersmålet nyanlända elever bättre förutsättningar för att lära sig det svenska språket. Det finns flera faktorer att ta hänsyn till för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig språkundervisningen på ett tillfredställande sätt, och en viktig del är lärmiljön.

I uppsatsen *Lärmiljön i modersmålsundervisningen – Ett elevperspektiv* (Kadhem, Salahaldeen, 2012) undersökte jag hur ett antal arabisktalande grundskoleelever i en kommun upplevde lärmiljön i ämnet Modersmål. Några av mina viktigaste resultat handlade om att majoriteten av de tillfrågade föredrog att studera sitt modersmål arabiska under skoldagen i stället för efter schemalagd tid, eftersom de ofta kände sig trötta vid skoldagens slut. Flertalet elever ville att modersmålslektionen skulle återkomma mer än en gång i veckan. Eleverna hade även synpunkter på lokalen där undervisningen bedrevs, t.ex. att utrymmet var litet och att det förekom störningsmoment. Men eleverna hade också erfarit vissa förbättringar lokalmässigt och hade dessutom egna förslag på hur rummet skulle kunna förbättras rent praktiskt och estetiskt för att bli mer ändamålsenligt för språkundervisning. När det gäller läromedel efterfrågade eleverna egna böcker och användning av dator i språkundervisningen.

Elever med annat modersmål än svenska har möjlighet att studera sitt förstaspråk inom ämnet Moderna språk i gymnasieskolan. Dock skiljer sig förutsättningarna en del ifrån undervisningen i de moderna språk som vanligen erbjuds elever i gymnasieskolan. Det handlar t.ex. inte om en hel klass som studerar språket gemensamt, utan om mindre grupper. Ofta finns inte tiden utlagd på skolschemat från början, och på gymnasieskolan finns det i regel inte institutioner med läromedel i det aktuella språket. Undervisningen handlar många gånger om individuella lösningar mellan lärare och elever, och läraren är vanligtvis ambulerande. Detta är omständigheter som kan påverka lärmiljön. I föreliggande uppsats är

det lärmiljön i arabiska som Modernt språk på gymnasiet som är föremål för studien. Enligt Statistiska centralbyrån studerade 22 390 grundskoleelever sitt modersmål arabiska, av 33 037 berättigade, läsåret 2011/2012, vilket gör arabiskan till det största språket i ämnet Modersmål (SCB, Utbildningsstatistisk årsbok 2013 Grundskolan, s.73). Hur många gymnasieelever som studerar arabiska som Modersmål eller Modernt språk finns det dock inga klara uppgifter om.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att få ett elevperspektiv på lärmiljön i undervisningen av arabiska som Modernt språk, i en gymnasieskola. Mina frågeställningar överensstämmer till stor del med de frågor jag ställde i min tidigare undersökning om grundskoleelevers erfarenheter av lärmiljön i ämnet Modersmål.

1. Hur ser eleven på arabiskalektionens tidpunkt? Hur ser eleven på arabiskalektionens längd och frekvens?
2. Vad anser eleven om den plats där språklektionen äger rum? Upplever eleven störningsmoment i samband med undervisningen?
3. Hur ser eleven på tillgången till läromedel såsom böcker, datorer osv. i undervisningen av arabiska som Modernt språk?

Det skulle vara intressant att se i vilken utsträckning som gymnasieelevernas erfarenheter stämmer överens med grundskoleelevernas, samt om det finns skillnader som kan visa på andra förutsättningar för lärmiljön i arabiska som Modernt språk i gymnasieskolan än i grundskolans modersmålsundervisning.

3 Begrepp och definitioner

3.1 Lärmiljö

Lärande kan ske på olika platser som t.ex. i skolans domän och i hemmets domän. *Lärmiljö* är ett vitt begrepp som kan innefatta en mängd olika faktorer. Det kan exempelvis syfta på den psykosociala miljön, relationen mellan lärare och elev, individualisering, möjligheter för elever att påverka undervisningen, den fysiska och estetiska omgivningen osv. Ett närliggande begrepp är arbetsmiljö, vilket är ett ord som även är tillämpligt i yrkeslivet. I denna studie tar jag min utgångspunkt i några yttre förutsättningar som **ämnets placering på elevers schema, undervisningstid per vecka, fysisk miljö** samt **tillgång till lärverktyg och läromedel**.

3.2 Modersmål

Alla har vi ett modersmål, oavsett om det är svenska, något annat talat språk eller någon form av teckenspråk. I *Våra ord* (1997) förklaras begreppet *modersmål* etymologiskt. Det fornsvenska ordet för modersmål *modhormal* finns dokumenterat från år 1385. Enligt ordboken härstammar ordet troligen från medeltidslatinets *mater´na ling´ua* från 1100-talet (s. 286). Ordledet som står för moder, *mater´na*, ger associationen att språket är något man tillägnar sig i tidig barndom. I *Svenska ordboken* (2003) återges modersmål just med ”det första språk ett barn lär sig” (s. 293). I litteratur om språkutveckling och flerspråkighet förekommer också ofta synonymen ”förstaspråk”.

Det kan vara svårt att bestämma vilket språk som ska kallas modersmål hos individer som växer upp i en flerspråkig omgivning, men Ofelia Garcia rekommenderar i sin studie *Bilingual Education in the 21st Century; A Global Perspective* (2009) att man i dagens globaliserade värld uppmuntrar till *dynamisk tvåspråkighet*. Det innebär att barnen i olika sammanhang får möjlighet att använda alla de språk som de har kunskaper i (Garcia, 2009).

3.3 Skolämnena Modersmål och Moderna språk

Beteckningen Modersmål som skolämne, ersatte fr.o.m. 1997 det som sedan 1977 benämndes som Hemspråk. Målet med hemspråksämnet var att gynna aktiv tvåspråkighet, skriver Kenneth Hyltenstam och Tommaso M. Milani i avsnittet ”Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar” i Vetenskapsrådets rapport *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (red. Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson & Inger Lindberg, 2012, s. 57). Förändringen

från benämningen Hemspråk till Modersmål, diskuterar Elisabeth i boken *Etnisk maktordning i skola och samhälle* (2008). Hon menar att den senare ämnesbeteckningen Modersmål visar att de språk som eleverna talar är existerande språk i världen som inte begränsas till att talas inom hemmets fyra väggar, och på så sätt syftar begreppet till att förhindra en monokulturell inställning (s. 86, 87).

Elever som läst sitt modersmål som ämne i grundskolan eller har motsvarande kunskaper, kan studera kurserna Modersmål 1 i gymnasieskolan och de två påbyggnadskurserna Modersmål 2 och Aktiv tvåspråkighet, samtliga på vardera 100 poäng (Lgy11, MODARA).

Moderna språk är ett ämne som många förknippar med språken franska, tyska och spanska, men elever med annat modersmål än svenska kan som tidigare nämnts få studera modersmålet som Modernt språk. Ordet *modern* förklaras bl.a. med *tidsenlig, aktuell* i *Svenska ordboken* (2003, s. 293). På detta sätt för termen ”modernt språk” tankarna till att det handlar om ett språk som är levande i vår tid. Vart och ett av de sju kursstegen i ämnet Moderna språk omfattar 100 poäng (Lgy11, MOEARA).

Det finns även möjlighet att fortsätta läsa förstaspråket som modersmålsämne på gymnasiet, men det finns vissa faktorer som gör att en elev istället kan föredra att studera sitt förstaspråk som Modernt språk. I kurserna i Moderna språk får eleven nämligen studera språket på en mer grundläggande nivå än i gymnasiekurserna Modersmål 1, 2 och Aktiv tvåspråkighet, vilket kan vara särskilt värdefullt om språkkunskaperna hos eleven inte är så starka. Bilaga 3 visar hur de olika stegen i Moderna språk motsvarar kunskapsnivåerna i ämnet Engelska inom EU, vilket kan ge en uppfattning om kraven i ämnet. Denna schematiska översikt återfinns i Skolverkets kommentarer till ämnet Moderna språk, Lgy11 (s. 5). Skolverket hänvisar till Europarådets *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2007), där det definieras sex olika nivåer för språkfärdighet som innefattar nybörjarnivå upp till avancerad språknivå (Lgy11, Kommentarer till ämnet Moderna språk, s. 1). I bilaga 3 görs ingen jämförelse med t.ex. ämnet Modersmål, eller ämnet Svenska som är majoritetsspråk. Enligt kursplanerna är det dock tydligt att de kunskapsmässiga skillnaderna mellan gymnasiekurserna i Modersmål och stegen i Moderna språk är stora.

I modersmålsämnet är jämförelser ett genomgående centralt tema i modersmålsämnet, t.ex. mellan svenska språket och elevens förstaspråk, samt mellan svensk kultur och det andra

områdets kultur (Lgy11, MOEARA). Detta moment förekommer inte i moderna språkkurserna, utan där fokuseras det istället på att eleverna utvecklar sin kommunikativa förmåga.

Å andra sidan är det exempelvis i arabiska stora skillnader mellan talat folkspråk och skriftspråket som kallas modern standardarabiska, vilket kan utgöra en utmaning för eleverna, trots att de har arabiska som modersmål och läser det som Modernt språk. Läraren gör en bedömning av vilket steg som passar eleven genom att testa elevens förkunskaper utifrån kursplanerna. Dessutom finns det möjlighet för eleven att få meritpoäng på steg 3, 4 och 5 när han eller hon läser språket som Modernt språk, vilket totalt kan resultera i 1,5 poäng.

4 Tidigare forskning

4.1 Lärmiljö i allmänhet

Roger Säljö har ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I boken *Lärande och kulturella redskap; Om lärprocesser och det kollektiva minnet* (2005) kopplar han människors lärande och kunskap till omgivningen då han betonar samspelet mellan människa och miljö.

Individen, kollektivet och omvärlden är i ständig förändring, då erfarenheter spelar en viktig roll (s. 20, 21).

4.2 En inkluderande lärmiljö

Det finns flera exempel på forskning som handlar om en lärmiljö som tar sin utgångspunkt i eleverna i klassrummet. Olga Dysthe skriver i boken *Det flerstämmiga klassrummet; Att skriva och samtala för att lära* (1996) hur dialoger kan skapas i tal och skrift i klassrummet. Hon poängterar hur viktigt det är för lärprocessen att olika röster får höras. På detta sätt blir det en lärmiljö där eleverna har en aktiv roll. Dysthe grundar sig på Michail Baktins teori om dialogbegreppet och Lev Vygotskijs syn på språk och inläring (s. 58, 93).

I rapporten *Elevers lärmiljö; Lärares undervisning och elevers lärande* (2002) undersöker Hans-Åke Scherp och Gun-Britt Scherp lärmiljön beträffande elevaktiva arbetssätt. Författarna betonar förståelseinriktade lärande istället för enbart resultatfixering och görandeinriktat lärande. De menar att lärare med fördel kan analysera ett arbetssätt som gett framgångsrikt resultat, för att utvärdera varför det skiljer sig från metoder som gett mindre gott resultat. På så sätt kan lärarna få idéer till nya arbetssätt som bygger på liknande princip och därmed skapa en lärmiljö där eleverna i högre grad utvecklar sin förståelse (s. 91-94).

Pirjo Lahdenperä är redaktör för boken *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (2004). I kapitlet ”Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö” skriver hon om hur den mångkulturella och multietniska elevsammansättningen bör vara utgångspunkten i skolans verksamhet. Hon menar också att heterogena grupperingar och ett inkluderande synsätt bidrar till att utveckla lärmiljön, t.ex. genom att elevernas språk och erfarenheter tas tillvara i undervisningen (s. 61-65).

4.3 Tidsförutsättningar i lärmiljön

Den undervisningstid som eleverna får i ett ämne kan betraktas som ett visst mått på en bra lärmiljö. I SOU 2005:102 *Utan timplan – forskning och utvärdering* finns flera artiklar som handlar om försöksverksamheten med grundskola utan timplan. Inger Eriksson, Auli Arvola Orlander och Marie Jedemark har författat avsnittet ”Timplanelösa skolors miljöer för lärande”. De skriver att den nationella timplanen har använts för att skapa enhetlighet, men också gett olika ämnen olika status beroende på hur många timmar de tilldelats. Att arbeta utan timplan, verkar resultera i att lärarna lägger upp undervisningen på ett sätt så att flertalet elever ska nå godkändnivån. Samtidigt anser författarna att de högre målen reserveras för de elever som har förutsättningar att på egen hand nå dessa. På detta sätt menar de att likvärdighetsuppdraget går åt olika håll (s. 51, 52).

Ingrid Westlund tar upp hur skolornas utvecklingsarbete har förändrats då man arbetar utan timplan, i kapitlet ”Tid; mål och lärande utan timplan” i SOU 2005:102. Lärarna utgår från målen istället för tidigare i tidsrutor, och garanterad lärandetid blir viktigare än garanterad undervisningstid (s. 102, 103).

4.4 Den fysiska lärmiljön

Det finns även forskare och skribenter som är mer inriktade på den fysiska lärmiljön i skolan. Susann Häggqvist har författat skriften *Skolans arbetsmiljö och välbefinnande ur ett elevperspektiv; En uppföljningsstudie av 13-14 åriga elever inom projektet Skolmiljö 2000* (red. Staffan Marklund, 2000), vilken ingår i serien *Arbete och hälsa* utgiven av Arbetslivsinstitutet. I studien undersöktes olika faktorer som exempelvis elevers kunskap om arbetsmiljö. Dessutom fick eleverna värdera skolans arbetsmiljö och den fysiska miljön. Resultatet visade att elever inte söker hjälp när de möter arbetsmiljöproblem pga. bristande kunskap om arbetsmiljöarbetets organisation. Arbetsmiljöproblem innebar även risker för elevernas hälsa (s. 12-16, 26-29).

På webbplatsen *Lärarnas Nyheter* återfinns artiklar från *Lärarnas tidning* som bl.a. behandlar skolans miljö. I artikeln ”Läraryrket kräver bättre ljudmiljö i skolan” (2013-02-28) skriver Niklas Arevik att förbundet och andra intresseorganisationer kräver att Boverket tar hänsyn till både yttre och inre buller. Lokalerna måste också ha god akustik så eleverna tydligt kan uppfatta tal. Dålig ljudmiljö förknippas även med elevers sjunkande

kunskapsresultat, nämner Arevik. I artikeln ”Skolor otrygga miljöer för många elever” (*Lärarnas Nyheter*, 2013-03-06) tar Arevik upp att 39 procent av gymnasieskolorna och 18 procent av grundskolorna har brister vad gäller trygghet och studiero, enligt Skolinspektionen.

Lärande och fysisk miljö; En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola (2005) är skriven av Pia Björklid. Boken handlar bl.a. om vilken betydelse den fysiska miljön har i barns och ungdomars lärandeprocesser. Hon betonar att lärande sker i en interaktion mellan fysisk, social och kulturell omgivning. I översikten behandlas flera viktiga aspekter vad gäller skolans fysiska utformning, alltifrån utemiljön och lokalernas utförande till möblering och inomhusklimat (s. 26, 27, 88-130).

4.5 Lärverktyg och läromedel

Teknisk utrustning som är en del av elevernas vardag, bör även finnas tillgänglig och utnyttjas i skolans lärmiljö. I *Effektivt användande av IT i skolan; Analys av internationell forskning* (2007) har Torbjörn Skarin på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling, studerat ett antal rapporter om IT i undervisningen och analyserat dessa. Han drar slutsatsen att om IT sätts in i ett pedagogiskt sammanhang får det positiv inverkan på resultaten. Han hänvisar bl.a. till Ramböll Managements studie *E-learning Nordic 2006; Impact of ICT on education* (2006) som visar att tillgången på datorer spelar roll för att underlätta praktiserandet av nya pedagogiska metoder (Skarin, 2007, s. 28). I studien *Embedding ICT in Literacy and Numeracy Strategies* (2005) skriven av Steve Higgins m.fl. framgår det att smartboards kan främja elevernas delaktighet, motivation och kommunikation i klassrummet (Skarin, 2007, s. 29-30).

Läromedlen som används i undervisningen är också en del av elevernas lärmiljö. Monica Reichenberg framhåller vikten av tillgång till lämpliga läromedel, i *Vägar till läsförståelse; Texten, läsaren och samtalet* (2008). Att använda goda läromedel i undervisningen är en faktor som kan resultera i ett långsiktigt lärande (s. 133).

I Skolverkets *Läromedlens roll i undervisningen*, rapport 284 (2006), inbegriper man i begreppet läromedel alltifrån läroböcker och skönlitteratur, till tidningar, Internet och film. I rapporten framgår det att majoriteten av de tillfrågade lärarna anser att det är viktigt att använda olika typer av läromedel i undervisningen, och att de väcker intresse hos eleverna. En

variation vad gäller material och kunskapskällor är också något som betonas i kursplanerna (s. 7, 10).

4.6 Faktorer i lärmiljön för modersmålsundervisning

Hur villkoren brukar se ut just för modersmålsundervisning har flera skrivit om.

Hänvisningarna till nedanstående källor är hämtade från min tidigare uppsats om lärmiljö (Kadhem, 2012) och återges enligt följande:

”Elmeroth diskuterar bl.a. modersmålsämnets underläge när det handlar om ekonomiska resurser m.m. (2008, s. 86-90). Thomas Fürth, Ola Larsson och Johanna Laurent, från Kairos Future, skriver om brister i modersmålsämnet när det gäller t.ex. lokaler, placering på schemat, och tid till förfogande, i avsnittet ”Attityder till modersmål och integration; En sammanställning av fokusgrupper med barn, elever, lärare, föräldrar och skolledare”. Detta ingår i Skolverkets publikation *Flera språk – fler möjligheter* (2002, Skolverket, s. 49).

I kapitlet ”Hemspråk i den svenska skolan” i boken *Mer än ett modersmål; Hemspråksdidaktik* (1994, Skolverket) ger Arja Paulin en historisk översikt av modersmålsämnets utveckling från 1970-talet och framåt. Här nämner hon bl.a. ämnets marginalisering och låga status (s. 12).

Gunilla Ladberg diskuterar modersmålsämnets villkor till skillnad från övriga skolämnena, i sin bok *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle* (2003). Hon konstaterar att ämnet är frivilligt, att undervisningen ofta sker isolerat från övriga ämnen efter ordinarie skoltid, att lokalerna ofta är dåliga, att det är sämre tillgång till läromedel än i andra ämnen, och att undervisningen ofta blir störd (s. 190, 191). I samband med detta hänvisar Ladberg till en studie som Ingegerd Municio genomfört. I studien ingår bl.a. intervjuer med modersmåls lärare, svensklärare, klasslärare och administratörer. Undersökningens resultat presenteras i sin helhet i hennes avhandling *Från lag till bruk; Hemspråksreformens genomförande* (1987).

Flera forskare är överens om att modersmålämnet är ett ämne som inte alltid prioriteras. Ändå är det ett ämne som ställer krav på lärare och elev” (Kadhem, 2012, s. 5, 6).

Min undersökning av grundskoleelevers erfarenheter i uppsatsen *Lärmiljön i modersmålsundervisningen – Ett elevperspektiv* (2012), bekräftade flera av de svårigheter som forskare beskriver i modersmålsämnet. Undervisning efter skoltid, begränsat med

undervisningstid och läromedel, samt vissa brister lokalmässigt, var sådant som majoriteten av eleverna uttryckte (s. 8-10).

Till viss del kan man anta att en del av villkoren för lärmiljön i modersmålsundervisningen, även återfinns i undervisningen av flerspråkiga elevers modersmål i ämnet Moderna språk. Det finns dock inga studier att tillgå som specifikt behandlar just detta. Mot denna bakgrund hoppas jag att min undersökning kan ge ytterligare perspektiv på lärmiljön i modersmålsundervisningen, med fokus på äldre elevers upplevelser av lärmiljön i ämnet arabiska som Modernt språk.

5 Styrdokument och riktlinjer

5.1 Läroplanen

Läroplanen för gymnasiet innehåller inga beskrivningar av hur en idealisk lärmiljö ska vara, utan det är upp till de som arbetar i skolan att lägga en god grund för elevernas lärmiljö.

Vikten av att åstadkomma detta uttrycks bl.a. genom följande formuleringar:

Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. (Lgy11, s. 8)

Alla som arbetar i skolan ska samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. (Lgy11, s. 10)

Detta kan betraktas som riktlinjer som varje skola ska sträva mot för att i möjligaste mån anpassa lärmiljön till eleverna. Lärmiljön måste vara stimulerande för att ge eleverna möjligheter att utvecklas.

Enligt ämnesplanen i Moderna språk ska eleverna få tillfälle att utveckla följande:

... tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften (Lgy11, MODARA)

... språklig säkerhet samt förmåga att uttrycka sig med variation och komplexitet (Lgy11, MODARA)

För att ge eleverna dessa utvecklingsmöjligheter ställs det krav på att lärmiljön är lämplig för undervisningen i ämnet.

5.2 GERS

Huvudsyftet med *GERS, Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2007), som getts ut av Enheten för moderna språk i Strasbourg, är att minska skillnader mellan olika utbildningssystem, främja kommunikationen mellan européer, öka rörligheten samt minska diskriminering. Med denna publikation vill man också ställa frågor om elevernas behov, motivation och förutsättningar. Det handlar bl.a. om vad de måste lära sig och varför, vilka läromedel de har tillgång till, hur mycket tid de kan lägga ner osv. *GERS* riktar sig inte bara till lärare utan även till utbildningsmyndigheter, provbedömare, läromedelsförfattare och läromedelsutgivare. Om det finns gemensamma målsättningar hos olika aktörer kan de mer enhetligt arbeta för att inlärarna ska nå målen (s. xi, xii, 1, 2).

Samarbete mellan olika enheter kan på detta sätt förbättra lärmiljön i språkundervisningen.

6 Metod och analys

6.1 Urval

För att besvara mina frågeställningar har jag genomfört intervjuer med sex elever som studerar arabiska som Modernt språk på en gymnasieskola. Urvalet grundar sig på att det endast är sex elever som studerar ämnet på den aktuella skolan. Där finns inga elever som studerar arabiska som Modersmål.

6.2 Metodval

Då det är elevernas perspektiv som står i centrum, är just intervjuformen lämplig för undersökningen ifråga. Jag har ställt öppna frågor om elevernas erfarenheter av olika delar i lärmiljön, utifrån frågor som är formulerade i förväg (bilaga 1). Intervjuguiden är relativt strukturerad. Frågorna innehåller dock inga färdiga svarsalternativ utan ger den intervjuade friheten att själv uttrycka sig och formulera sina svar.

En fördel med intervjuformen är att jag som intervjuare kan ställa följdfrågor för att eleverna ska ge så utförliga svar som möjligt. Detta för att få en tydlig bild av elevernas verkliga upplevelser beträffande lärmiljön. I boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2009) ger Steinar Kvale och Svend Brinkmann en introduktion till de olika delarna av intervjuprocessen. Författarna skriver att en förutsättning för att ställa andrafrågor är att frågeställaren har kunskap om ämnet samt har goda färdigheter (s. 98). Som erfaren lärare har jag god kunskap om ämnet för undersökningen och kan ställa följdfrågor för att nå syftet. I min studie av grundskoleelevernas upplevelser av lärmiljön i modersmålsundervisningen genomförde jag också intervjuer. Jag vill däremot inte kalla mig för en van intervjuare. Som sociolog har jag tidigare främst använt mig av kvantitativa enkätundersökningar för olika syften.

6.3 Genomförande

Intervjuerna i föreliggande undersökning genomfördes med en elev i taget. Då flertalet av eleverna inte ville att deras tal skulle spelas in, var inspelning inget alternativ. Anteckningar fördes istället utav mig som intervjuare samtidigt som eleven besvarade frågorna, vilket krävde koncentration för att lyssna noggrant. Det krävdes också uppmärksamhet för att ställa eventuella följdfrågor till eleven. Kvale och Brinkmann diskuterar övergången från talspråk till skriftspråk vilket innebär att olika bedömningar görs på vägen. De kallar det för en

transformering. I den skriftliga formen förlorar man dessutom tonfall och kroppsspråk (2009, s. 193, 194). I den aktuella undersökningen gör jag som intervjuare tolkningar när jag antecknar intervjupersonernas svar direkt i intervjusituationen. Det är därmed ingen exakt återgivning av deras svar.

6.4 Analysförfarande

Elevernas svar har jag kategoriserat utifrån likheter och olikheter, så att de blir jämförbara, vilket innebär ett tolkande och sammanställande moment. I resultatdelen har jag försökt se till att alla elever få komma till tals, då jag refererar till de genomförda intervjuerna. De överordnade kategorierna avseende lärmiljön som jag har sorterat in elevernas svar i är: lektionens tidpunkt, lektionslängd, lokal och läromedel. Tillgången till teknisk utrustning, dvs. lärverktyg, var något som eleverna nämnde både när de berättade om sina erfarenheter av lokalen och om sina erfarenheter av läromedel.

6.5 Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann tar upp flera viktiga aspekter att ta i beaktande för att kunna följa etiska riktlinjer. Det är informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser, och forskarens roll (2009, s. 78-93).

Eleverna i min studie, samt ansvarig rektor för undervisningen, informerades om syftet med undersökningen innan eleverna intervjuades. Deltagarna fick också information om anonymiteten och godkände att deras uttalanden återges i skrift, innan de samtyckte till att vara med. Namnen på eleverna är fingerade och i resultatdelen refereras det till en del av deras svar. Enligt Kvale och Brinkmann bör man som forskare dock ha i åtanke att anonymiteten kan skydda intervjupersonerna men samtidigt ge forskaren rätt att tolka deras svar utan att de kan säga emot (2009, s. 89).

Den kunskap som undersökningen resulterar i ska förhoppningsvis leda till fördelar för den grupp som eleverna i min studie representerar. Detta ska balanseras mot att den skada som deltagarna kan utsättas för ska vara så liten som möjligt, framhåller Kvale och Brinkmann. Författarna skriver vidare att särskilt långa och återkommande intervjuer innebär en risk för att intervjupersonen delar med sig av sådant som han eller hon senare ångrar (2009, s. 89, 90). Ämnet för intervjuerna i min studie är visserligen personligt då det handlar om elevernas

upplevelser, men å andra sidan var intervjuerna inte av det fördjupade slaget. Tidslängden för en intervju var i genomsnitt cirka 20 minuter.

När det gäller forskarens roll diskuterar Kvale och Brinkmann också intervjuarens professionella distans (2009, s. 91). Som intervjuare måste jag ha en opartisk ansats. Min tidigare kunskap i ämnet kan också innebära en risk att jag som intervjuare förbiser vissa uppenbarheter i elevernas svar. Kvale och Brinkmann betonar också kravet på vetenskaplighet t.ex. vad gäller korrekthet och representativitet (2009, s. 91). När det handlar om validiteten har jag ovan diskuterat olika aspekter i forskningsprocessen som kan inverka på undersökningens giltighet.

Förhoppningen är att undersökningen ska bidra med ett elevperspektiv på lärmiljön i det aktuella gymnasieämnet, arabiska som Modernt språk, från en kommun. Dessutom kan den resultera i idéer och förslag på hur man ytterligare kan undersöka lärmiljön, och inte minst kan elevernas svar också innehålla förslag på förbättringar av lärmiljön liksom de gjorde hos grundskoleeleverna. Jag kommer även att göra en del jämförelser med min tidigare studie med grundskoleelever, för att se likheter och skillnader, och på detta sätt blir analysen delvis komparativ.

7 Resultat

De sex eleverna som intervjuats i undersökningen är mellan 17 och 21 år. Bilaga 2 visar en översikt av bl.a. vilken nivå eleverna för närvarande studerar sitt förstaspråk på. De studerar vid intervjutillfället arabiska som Modernt språk på steg 3, 4 och 5 inom ramen för Individuellt val i gymnasiet. I tabellen kan man också utläsa att alla sex eleverna har skolbakgrund i sitt hemland i olika utsträckning, alltifrån fyra till elva år. Samtliga har även fått modersmålsundervisning i den svenska grundskolan under två eller tre års tid. Därmed kan man utgå från att alla de intervjuade eleverna har skriftliga förkunskaper i sitt modersmål om än i varierande grad.

På frågan vad eleverna tycker om att studera arabiska i gymnasieskolan svarar alla eleverna att det är viktigt och lyfter fram olika argument. Exempelvis svarar Selma och Jamil att arabiskalektionen är viktig för att uppdatera sig, utveckla sitt språk och öka sin kunskap om arabiska länder. Omar säger att det är en lektion han inte vill missa eftersom han alltid lär sig något nytt. Ahmed och Karim tycker båda att lektionen hjälper dem att inte glömma bort det arabiska språket. Karim tillägger också att undervisningen i arabiska underlättar för honom att lära sig andra språk.

7.1 Tidpunkt

När det gäller tidpunkten för arabiskalektionen är den förlagd under förmiddagar för fem av eleverna medan Karim har sin lektion precis efter lunchtid. Alla eleverna svarar att tidpunkten passar bra och att de trivs med tiden. Omar säger att han har ledig tid i sitt schema den tidpunkten och därför passar arabiskalektionen bra då. Karim menar att det är bra att lektionen inte ligger efter skoldagens slut när man ofta är trött, eftersom den är viktig. Selma nämner att det ibland är rörigt då andra lärare tar lektionstiden i arabiska i anspråk för att klassen ska arbeta med något tillfälligt projekt. Det resulterar i att hon och läraren måste hitta en annan tid för arabiska, säger hon.

7.2 Undervisningstid

Lektionen i arabiska som Modernt språk äger rum en gång i veckan och pågår en timme, på den aktuella gymnasieskolan där de sex eleverna studerar. Fyra av eleverna är nöjda med detta och efterfrågar varken längre lektion eller fler lektionstillfällen per vecka. Selma anser t.ex.

att hon hinner med mycket under denna lektion. Ahmed säger att han har studerat mycket arabiska tidigare och har goda förkunskaper, och därför är det tillräckligt med en lektion i veckan. Karim tycker däremot att det skulle vara bra med två timmars undervisning i ämnet per vecka, fördelat på två olika dagar. Önskemålet om två lektioner i veckan finns också hos Omar som menar att han skulle lära sig ännu mer arabiska då.

7.3 Lokal

Undervisningen i arabiska sker antingen i ett klassrum eller i ett grupprum. De fem elever som har sin lektion i ett klassrum är alla tillfreds med platsen. Ett vanligt klassrum är helt okej, tycker Mehdi. Omar säger att det känns bra med ett riktigt klassrum istället för ett trångt arbetsrum med en massa bokhyllor. Det viktigaste som vi behöver finns i klassrummet, som tavla, CD-spelare, kartor och overhead, menar Jamil. Ahmed som också är nöjd med lokalen tillägger att det skulle vara ännu bättre om det också fanns tillgång till en smartboard i klassrummet. Han är den enda av de fem nöjda eleverna som har ett förslag på hur rummet kan förbättras. Karim som har sin arabiskalektion i ett grupprum är mindre nöjd. Han anser att rummet känns instängt och säger att han hade föredragit ett luftigt klassrum istället, med tillgång till teknisk utrustning.

Angående eventuella störningar utanför klassrummet, svarar Ahmed, Jamil och Mehdi att det är lugnt. Elever som sitter i andra klassrum är ofta tysta, förklarar Jamil. Även Selma och Omar tycker att det för det mesta är lugnt i korridor och övriga klassrum, och att det endast är vid enstaka tillfällen som de blir störda. Ibland händer det t.ex. att någon öppnar dörren, säger Omar. Karim upplever ofta att han blir störd. Elever öppnar dörren direkt eftersom de tänker att det är ett grupprum, säger han. Dessutom tycker han att det är mycket ljud utanför rummet som stör lektionen.

7.4 Läromedel

Alla de intervjuade eleverna berättar att de använder olika slags läromedel på arabiskalektionen. Tavla, grammatik- och texthäften, skönlitteratur, dator och film är sådana svar som återkommer hos fler än en elev. Jamil nämner även artiklar och bilder. På frågan om vilka läromedel som eleverna själva anser vara viktiga för att de ska lära sig arabiska på ett bra sätt, finns både en viss konsensus och en viss variation i elevernas svar. Ahmed anser att skönlitteratur och häften är viktiga för hans lärande. Tavla, häften och

skönlitteratur, tycker Jamil är grundläggande i arabiskaundervisningen. Han tillägger att läraren har med sig det mesta av materialet. Jamil skulle också vilja att det finns arabiska böcker och arabiska tidningar att låna på skolbiblioteket.

Enligt Karim är tavla och häften viktigast för hans lärande. Han säger också att dator kan vara användbar ibland, men att lektionen behöver vara lite längre för att dator ska komma till riktig nytta. Mehdi å andra sidan menar att tillgång till dator är mest betydelsefullt i lärandet eftersom det går snabbare att skriva och man kan använda stavningskontroll. Dock säger han att det inte finns tillgång till tangentbord med arabiska bokstäver på skolan, vilket gör det lite komplicerat att använda dator. Även Omar tycker att han lär sig bra med hjälp av dator och skulle vilja att dator användes ännu mer i arabiskaundervisningen, om det finns datasal ledig på den tiden som han har arabiskalektion. Selma anser att tavla, skönlitteratur och dator är viktiga för att hon ska lära sig arabiska på ett bra sätt.

8 Diskussion

Informanternas svar speglar deras olika erfarenheter och upplevelser av lärmiljön i arabiska som Modernt språk. Dessutom gav de intervjuade vissa uttryck för hur de tycker att en god lärmiljö bör vara. Då dessa resultat diskuteras kan intressanta jämförelser göras med grundskoleelevernas upplevelser av lärmiljön i arabiska som Modersmål. Anknäytning görs till relevant litteratur som i första hand behandlar modersmålsundervisning och till viss del lärmiljö i allmänhet, eftersom villkor för lärmiljön för elever som studerar sitt modersmål på gymnasiet t.ex. som Modernt språk, inte har varit föremål för forskning i samma utsträckning. Gymnasieeleverna fick tidigt i undersökningen möjlighet att spontant uttala sig om vad de tycker om att studera arabiska i skolan. Tanken var att få en viss kännedom om elevernas motivation för ämnet arabiska som Modernt språk. Elevernas svar gav uppfattningen att de alla är positivt inställda till att studera sitt förstaspråk i gymnasieskolan. Att behålla och få utveckla det arabiska språket sågs som viktiga faktorer jämte att utöka sin kunskap om arabvärlden.

Dessa svar stämmer väl överens med det som grundskoleeleverna uttryckte i den tidigare studien. Grundskoleeleverna ville också utveckla sitt språk, kunna förstå media och kunna kommunicera, samt lära sig om arabisk kultur (Kadhem, 2012, s. 8, 11). Att undervisningen har relevans för eleverna spelar roll för att de känner sig sporrade att lära sig. Denna drivkraft är en viktig grund som tillsammans med en gynnsam lärmiljö kan skapa goda förutsättningar för ett meningsfullt lärande.

Enligt läroplanen för gymnasiet ska varje skola skapa ”de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling” (Lgy11, s. 8). Då inget konkret uttrycks om hur detta kan ske i praktiken, kan lyhördhet för elevernas upplevelser skapa diskussion om vad man bör ta hänsyn till i skapandet av en god lärmiljö.

8.1 Tidpunkt

När det gäller tidpunkten för lektionen i arabiska som Modernt språk var samtliga sex elever nöjda. En gemensam faktor är att alla elever har sin lektion i arabiska förlagd tidigt under skoldagen. Detta skulle kunna vara en orsak till att de är nöjda med tiden. En av eleverna nämnde att det är bra att lektionen inte ligger efter skoldagen när man är trött. Läraren i

arabiska och eleven kommer tillsammans överens om en tidpunkt för lektionen som passar både elev och lärare.

Om vi jämför med grundskoleeleverna så hade nio av de tolv eleverna sin modersmålsundervisning efter schemalagd tid. Av dessa nio upplevde åtta elever ämnets placering efter skoltid som ett problem och menade att de ofta kände sig trötta och hungriga. De elever som studerade arabiska integrerat under skoldagen tyckte däremot att det fungerade bra (Kadhem, 2012, s. 8, 11, 12). Detta bekräftade till stor del den tidigare forskning som finns om just undervisning i Modersmål. I Skolverkets rapport *Flera språk – fler möjligheter* skriver Fürth, Larsson och Laurent, från Kairos Future att ”undervisningen bedrivs på otacksam tid, d.v.s. sen eftermiddag” då ”lärare och elever är trötta” (2002, Skolverket, s. 49). En anledning till att gymnasieeleverna kan ha sin undervisning i Moderna språk tidigare på dagen skulle kunna vara att det under vissa terminer är lättare att hitta en passande tidpunkt i en gymnasieelevs schema. Och om lektionen trots allt skulle hamna efter ordinarie skoltid, skulle en gymnasieelev troligtvis bättre klara av att ha lektionen senare på dagen än en yngre elev.

En av eleverna på gymnasiet påtalade att andra projekt i skolan tidvis kunde inkräkta på lektionstiden i arabiska. Att hitta en ny gemensam tid för elev och lärare mitt i terminen är inte helt lätt, vilket kan förklara elevens upplevelse av att det blir ”rörigt”. Läraren i arabiska som Modernt språk undervisar ofta också i arabiska som modersmål på grundskolan, och det kan därför vara svårt att göra snabba förändringar i undervisningsschemat. Elmeroth tar upp att modersmållärarna ofta är ambulerande och sällan kan delta i arbetslagens planeringar (s. 2008, s. 90). Detta kan förklara brist på kommunikation mellan läraren i arabiska och övriga lärare i arbetslaget. Följden kan bli, som i ovanstående fall, att elevens lektion i Moderna språk måste flyttas. Om detta sker vid upprepade tillfällen påverkas lärmiljön negativt.

8.2 Undervisningstid

Beträffande arabiskalektionens längd var alla sex gymnasieeleverna av den uppfattningen att en timme var lagom. Fyra av dem tyckte även att en lektion i veckan var tillräckligt. De två andra eleverna skulle gärna se att arabiskalektionen återkom ytterligare en gång i veckan. Om man studerar respektive elevs skolbakgrund, kan man lägga märke till att de fyra som var nöjda har gått i skola 7, 10, 10 och 11 år i sitt hemland. Utöver detta har de under 2 eller 3 år

fått modersmålsundervisning i arabiska i grundskolan. En elev sa dessutom att han har goda förkunskaper arabiska. Detta skulle man kunna tolka som att eleverna redan har god kunskap i språket och därför inte känner något behov av flera lektioner i veckan.

Frågan är då om det är de som har kortare utbildning i sitt förstaspråk som efterfrågar mer undervisning i ämnet? Om man tittar på vilken skolbakgrund de andra två eleverna har så är detta antagande inte entydigt. Den ena eleven har endast 4 års skolutbildning i hemlandet och har fått 2 års modersmålsundervisning i arabiska, medan den andra eleven har gått 10 år i skola i sitt hemland och har studerat arabiska som Modersmål.

Om man studerar kursplanen för Moderna språk så är varje kurs på 100 poäng, vilket motsvarar cirka 100 timmar. Elever som studerar sitt modersmål, t.ex. arabiska, som Modernt språk får i allmänhet bara en timmes undervisning per vecka. Om eleven har ett läsår på sig att klara kursen innebär det att eleven får maximalt 40 timmars undervisning. Det finns visserligen elever som har förutsättningar att klara steg 3 och ibland även steg 4 på endast en termin, trots att de bara har lektion en gång i veckan, vilket motsvarar maximalt 20 undervisningstimmar i kursen. Men det finns också elever som behöver ett helt läsår eller rentav mer för att få utveckla sina kunskaper och uppfylla kursmålen.

I ämnesplanen för Moderna språk betonas kommunikation, reception, produktion och interaktion. Eleven ska bl.a. få möjlighet att ”utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” t.ex. ”formulera sig och samspela med andra i tal och skrift samt att anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare”. (Lgy11, MODARA). Eleven ska även kunna producera texter av olika slag och få ”kunskaper om livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och områden där språket används” (Lgy11, MODARA). Ämnesplanen, kursplanerna för de sju olika stegen, inklusive kunskapskraven för betygen, ställer med andra ord krav på lärare och elev.

Här kan man ställa sig frågan om man bör förutsätta att 40 timmar på en 100 poängskurs är tillräckligt för en elev? Om man jämför med större elevgrupper som läser de mer traditionella språken som franska, tyska och spanska på gymnasiet, så erbjuds de ett större antal undervisningstimmar genom att de får mer än en timmes undervisning per vecka. Skolverket skriver följande kommentar till ämnesplanen i Moderna språk:

Det är inte reglerat hur många undervisningstimmar som 100 poäng ska motsvara. Detta kan därmed variera från språk till språk samt mellan olika kurser i samma språk och på samma steg (Lgy11, MODARA, Alla kommentarer, s. 1).

Eftersom undervisningstiden i Moderna språk inte uttrycks tydligt av Skolverket kan alltså tiden variera från kommun till kommun. Vad som styr beslutet om antal undervisningstimmar per vecka eller per kurs är oklart. Det kan vara politiska beslut, ekonomiska hinder, språkhierarki osv. Elmeroth skriver att det är vanligt att engelska, tyska, franska och spanska lyfts fram i skolan ”medan övriga språk har svårt att få plats och inte heller ses som tillgångar” (2008, s. 128).

Mer undervisningstid skulle kunna vara positivt för lärmiljön och därmed ge eleverna ännu bättre förutsättningar att uppfylla kunskapskraven i Moderna språk. Man bör också komma ihåg att det är skillnad på garanterad undervisningstid och garanterad lärandetid, vilket Westlund lyfter fram, då hon menar att förändringar i lektionstiden kan medföra att lärarna utvecklar sitt pedagogiska arbete (SOU 2005:102, s. 52). Samtidigt kan mindre tid i ämnet leda till att mest fokus läggs på att eleverna når ett godkänt betyg, medan de elever som satsar på högre betyg får arbeta på egen hand, enligt Eriksson m .fl. (SOU 2005:102, s. 103). Det kan i praktiken innebära att dessa elever i större utsträckning får arbeta med självstudier hemma.

Å andra sidan har elever som studerar sitt modersmål som Modernt språk i regel goda muntliga kunskaper i språket med sig. Men när det gäller specifikt det arabiska språket, så är det dock stor skillnad mellan talat folkspråk och modern standardarabiska som används i skrift. Många språk, inklusive arabiska, har också ett alfabet som är helt olikt det latinska, vilket kan utgöra en stor utmaning om eleverna inte är förtrogna med det sedan tidigare.

Om vi ser till grundskoleeleverna tyckte samtliga tolv att en timmes arabiskalektion var bra. En stor majoritet av dem, nio av tolv, skulle gärna vilja ha minst två lektioner i veckan. En tolkning skulle kunna vara att de inte har lika mycket erfarenhet av skolgång i hemlandet som de intervjuade gymnasieeleverna. Grundskoleeleverna, som var mellan 10 och 16 år då de intervjuades, hade gått mellan 0 och 6 år i skola i sina hemländer (Kadhem, 2012, s. 5, 8, 9, 12, 13,). Det är möjligt att eleverna i grundskolan känner att de mer eller mindre saknar kunskaper i ämnet. Dessutom är det lätt för eleverna att glömma nya kunskaper från gång till

gång när det bara finns ett lektionstillfälle i veckan. I rapporten från Kairos Future kan man läsa att elevgrupperna i Modersmål ”har för litet tid till sitt förfogande” (2002, Skolverket, s. 49). Om mer tid erbjuds i ämnet kan det ge eleverna större möjligheter att utveckla flerspråkigheten.

8.3 Lokal

När det gäller lokalerna har modersmålsundervisningen ofta fått nöja sig med dåliga utrymmen, skriver Ladberg (2003, s. 190). Nio av de tolv grundskoleeleverna var inte helt nöjda med rummet där de har lektion. Då modersmåleleverna ofta undervisas i mindre grupper hänvisas de till mindre grupprum eller någon lärares arbetsrum. Flera elever upplevde det som trångt och skräpigt, och ville hellre att lektionen skulle vara förlagd till ett klassrum. De ville gärna se arabiska bokstäver på väggarna och arabiska berättelseböcker i bokhyllorna, dvs. ett rum för lärande (Kadhem, 2012, s. 9, 13, 14).

Till skillnad från eleverna i grundskolan upplevde fem av gymnasieeleverna platsen för undervisning som en bra omgivning. Dessa elever har sin arabiskalektion i ett klassrum med tillgång till teknisk utrustning m.m., vilket kan förklara att de är nöjda. Den sjätte elevens upplevelse av grupprummet där han har sin arabiskalektion liknar mer de upplevelser som de flesta grundskoleeleverna uttryckte, att det känns instängt och att det saknas utrustning eller materiel som är viktigt för lärmiljön. Det rum som han undervisas har likheter med de platser där grundskoleeleverna undervisades.

Resultaten skulle kunna betyda att det är lättare att få tillgång till ett klassrum för undervisning på en gymnasieskola. När lektionerna i klassrummen är slut går gymnasielärarna till sina arbetsrum. Om ingen annan klass är inbokad i salen enligt schemat, kan rummet bokas för undervisning i Moderna språk. På grundskolan däremot, särskilt skolor med årskurserna 1 till 6, har klasserna nästan all sin undervisning i hemklassrum, vilket gör att rummet inte är tillgängligt för t.ex. modersmålsundervisning. Klassrummen fungerar ofta också som arbetsrum för klassföreståndarna när eleverna har slutat sin skoldag.

Platsen för undervisning handlar även om eventuella störningsmoment. Intervjuerna med gymnasieeleverna visade att fem av eleverna aldrig eller sällan upplever störningar t.ex. i form av ljud utanför klassrummet. Bara den elev som har lektion i ett grupprum upplevde ljud

och avbrott av olika slag, vilket han själv förklarar med att det är just ett grupprum. Att brister i ljudmiljön påverkar lärandet och kunskapsresultaten negativt, är något som nämns i Areviks artikel om Lärarförbundets krav på bättre ljudmiljö (2013-02-28). Att den enda lektionen i veckan i ett visst ämne, är förlagd till ett rum där störningar är ett problem, är ofördelaktigt för elevens lärmiljö.

En jämförelse med grundskoleelevernas erfarenheter visar att samtliga hade upplevt störningar och avbrott, alltifrån drag i dörrhandtaget till lek och spring utanför rummet. Dock hade fyra elever upplevt förbättringar bl.a. på grund av att de inte längre har lektion i anslutning till fritids (Kadhem, 2012, s. 9, 10, 14). Att modersmålsundervisningen ofta förknippas med störningar, tar Ladberg upp (2003, s. 190). Resultaten skulle eventuellt innebära att en klassrumsmiljö skulle erbjuda en lugnare plats för undervisning i Modersmål och Moderna språk, än t.ex. ett grupprum i direkt anslutning till korridor eller fritids.

8.4 Lärverktyg och läromedel

I klassrummen fanns tillgång till lärverktyg och läromedel som CD-spelare, overhead, kartor, osv. Bara den elev som har lektionen i ett grupprum saknade sådan utrustning i Moderna språk-undervisningen. Tavla fanns däremot i alla undervisningsrum.

En av eleverna ville gärna se en smartboard i klassrummet, ett allt vanligare lärverktyg idag. Att flera av de intervjuade eleverna vill ha mer tillgång till dator i undervisningen av arabiska som Modernt språk är inte så överraskande, med tanke på den självklara plats som datorn numera intar i vårt vardagliga liv. Skarins analys visar att smartboards kan göra eleverna mer delaktiga, och tillgång till datorer kan underlätta integrering av nya pedagogiska arbetssätt (2007, s. 28-30). Även grundskoleeleverna upplevde ett behov av datoranvändning i modersmålsundervisningen (Kadhem, 2012, s. 10, 14).

I intervjuerna med gymnasieeleverna framkom det önskemål om tangentbord med arabiska bokstäver på skolan. För att bistå flerspråkiga elever kan skolor ombesörja tillgången på tangentbord med andra skrivtecken än det latinska alfabetet, vilket skulle göra det lättare för dessa elever att använda dator på lektionerna i Modersmål och Moderna språk.

Elevernas önskemål om dator i undervisningen skulle också möjliggöra informationssökning på internet i ämnet, vilket skulle underlätta för eleverna att i undervisningen kunna arbeta med många olika källor. Internet är också en medieform som inte minst lyfts fram i olika kursplaner. Exempelvis i kursplanen för Moderna språk steg 1, beskrivs följande i centralt innehåll: ”Olika sätt att orientera sig i och välja bland texter och talat språk från internet och andra medier” (Lgy11, MODARA01).

Andra läromedel som gymnasieeleverna upplever som viktiga för lärandet, var bl.a. grammatik- och texthäften samt skönlitteratur. Häftnen tillhandahålls av läraren, däremot råder det brist på arabisk skönlitteratur på skolans bibliotek, vilket flera elever betraktade som viktigt. Också grundskoleeleverna efterfrågade skönlitteratur på arabiska (Kadhem, 2012, s. 10, 14). En gymnasieelev saknade även arabiska tidningar.

Enligt Lahdenperä är det viktigt att det finns ett utbud av böcker och tidningar på skolbiblioteket, på just de språk som finns representerade på skolan (2004, s. 66). Att eleverna har tillgång till olika slags skönlitteratur och tidningar är också något som understryks i kursplanerna i Moderna språk. Redan i steg 1 är berättelser en del av det centrala innehållet i kursen, och fr.o.m. steg 3 betonas sakprosa mer och mer (Lgy11, MODARA01, MODARA03).

”Bra läromedel är en förutsättning för långsiktigt lärande. Dit hör också bra kunskaper hos lärare om läromedel”, skriver Reichenberg (2008, s. 133). För att lärare och elever i praktiken ska kunna ha valfrihet när det gäller läromedel, är tillgången ett krav, och här kan skolbiblioteket spela en viktig roll.

Att använda varierade läromedel innebär också en flexibilitet. Undersökningen bland lärare i Skolverkets rapport 284 visar att olika ”läromedel har olika funktion och tillsammans bidrar de till att bl.a. ge eleverna grundläggande faktakunskaper, aktuell, fördjupad eller konkretiserad information, intresse för ämnet, variation och olika perspektiv” (2006, s. 10). Tillgång till alternativa läromedel i lärmiljön, såsom internet samt skönlitteratur på aktuellt språk vilket eleverna efterfrågade, kan därmed betraktas som gynnsamt för lärandet.

8.5 Slutsatser

Intervjuerna med de sex gymnasieeleverna syftade till att få en bild av hur de upplever några utvalda faktorer i lärmiljön, i ämnet arabiska som Modernt språk. Samtalen visar att gymnasieelevernas erfarenheter till viss del bekräftar tidigare forskning om modersmålsämnets underläge i grundskolan, men samtidigt visade gymnasieelevernas svar också upp en annan bild. Gymnasieeleverna var nöjda med tidpunkten för lektionen i arabiska och de hade lektionen under skoldagen, dock fanns en viss efterfrågan på fler lektioner i veckan. Även lokalmässigt var gymnasieeleverna i stor utsträckning nöjda då de flesta av dem hade undervisningen förlagd till ett klassrum, där det var få störningar. Tillgång till skönlitteratur betonades av eleverna, och större möjlighet till dator i undervisningen efterlystes.

Att dra generella slutsatser av resultatet är inte möjligt utifrån dessa få intervjuer. Dock kan man få en antydning om vad som skulle vara intressant att undersöka på ett vidare och djupare plan. En undersökning som omfattade ett flertal olika gymnasieskolor, i kombination med mer djupgående intervjuer angående elevernas upplevelser, skulle förhoppningsvis kunna generera värdefull kunskap om lärmiljön för de elever som studerar sitt modersmål som Moderna språk.

Referenser

Styrdokument

Läroplan, examensmål, och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011.

Skolverket

Ämnesplan för Moderna språk (MODARA), 2011. Skolverket

Ämnesplan för Modersmål (MOEARA), 2011. Skolverket

Litteratur

Björklid, Pia (2005) *Lärande och fysisk miljö; En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, nr. 25. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber

Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet; Att skriva och samtala för att lära*.

Lund: Studentlitteratur

Elmeroth, Elisabeth (2008) *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (2007)

Enheten för moderna språk, Strasbourg, Council of Europe. Skolverket

Erikson, I., Arvola Orlander, A. & Jedemark, M., (2005) ”Timplanelösa skolors miljöer för lärande” I: SOU 2005:102 *Utan timplan – forskning och utvärdering; En antologi från Timplanedelegationen*. Regeringskansliets förvaltningsavdelning. Stockholm: Fritzes

Garcia, Ofelia (2009) *Bilingual Education in the 21st Century; A Global Perspective*.

Singapore: Wiley-Blackwell

Higgins, Steve m.fl. (2005) *Embedding ICT in Literacy and Numeracy Strategies*. University of Newcastle

Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso M. (2012) ”Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar” I: K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Rapport 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet

Häggqvist, Susann (2000) *Skolans arbetsmiljö och välbefinnande ur ett elevperspektiv; En uppföljningsstudie av 13-14 åriga elever inom projektet Skolmiljö 2000*. Nr 2000:1, I: S. Marklund (red.) *Arbete och hälsa*. Arbetslivsinstitutet

Kadhem, Salahaldeen (2012) ”Lärmiljön i modersmålsundervisningen – Ett elevperspektiv”. Opublicerad uppsats. Malmö högskola: Lärande och samhälle

Kairos Future (2002) ”Attityder till modersmål och integration; En sammanställning av fokusgrupper med barn, elever, lärare, föräldrar och skolledare”, I: *Flera språk – fler*

möjligheter. Rapport till regeringen 15 maj 2002. Dnr: 01-01:2751. Stockholm: Skolverket

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Ladberg, Gunilla (2003) *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber

Lahdenperä, Pirjo (2004) ”Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö”, I: P. Lahdenperä (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Läromedlens roll i undervisningen (2006) Rapport 284. Skolverket. Stockholm: Fritzes

Municio, Ingegerd (1987) *Från lag till bruk; Hemspråksreformens genomförande*. Stockholm: Centrum för invandringsforskning, Stockholm Universitet

Paulin, Arja (1994) ”Hemspråk i den svenska skolan”, I: *Mer än ett modersmål; Hemspråksdidaktik*. Skolverket. Stockholm: HLS Förlag

Reichenberg, Monica (2008) *Vägar till läsförståelse; Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur

Scherp, Hans-Åke & Scherp, Gun-Britt (2002) *Elevers lärmiljö; Lärares undervisning och elevers lärande*. Karlstad: Karlstads Universitet

Skarin, Torbjörn, Metamatrix (2007) *Effektivt användande av IT i skolan; Analys av internationell forskning* (2007) Rapport 17. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber

Säljö, Roger (2005) *Lärande och kulturella redskap; Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Utbildningsstatistisk årsbok 2013 Grundskolan. Sveriges officiella statistik, Statistiska centralbyrån

Westlund, Ingrid (2005) ”Tid; mål och lärande utan timplan” I: SOU 2005:102 *Utan timplan – forskning och utvärdering; En antologi från Timplanedelegationen*. Regeringskansliets förvaltningsavdelning. Stockholm: Fritzes

Elektroniska källor

Arevik, Niklas (2013-02-28) ”Läraryrket kräver bättre ljudmiljö i skolan”, I: *Lärarnas Nyheter*. Läraryrket

Arevik, Niklas (2013-03-06) ”Skolor otrygga miljöer för många elever”, I: *Lärarnas Nyheter*. Läraryrket

Ramböll Management (2006) *E-learning Nordic 2006; Impact of ICT on education*
http://www.skolutveckling.se/it_i_skolan/undersokningar_rapporter/enordic2006/

Ordböcker

Svenska Ordboken (2003). Lund: Gustava

Våra ord (1997). Stockholm: Norstedts

Muntliga källor

Intervjuer med elever med fingerade namn:

Ahmed (2013-02-28)

Jamil (2013-02-28)

Karim (2013-02-27)

Mehdi (2013-02-28)

Omar (2013-02-28)

Selma (2013-03-01)

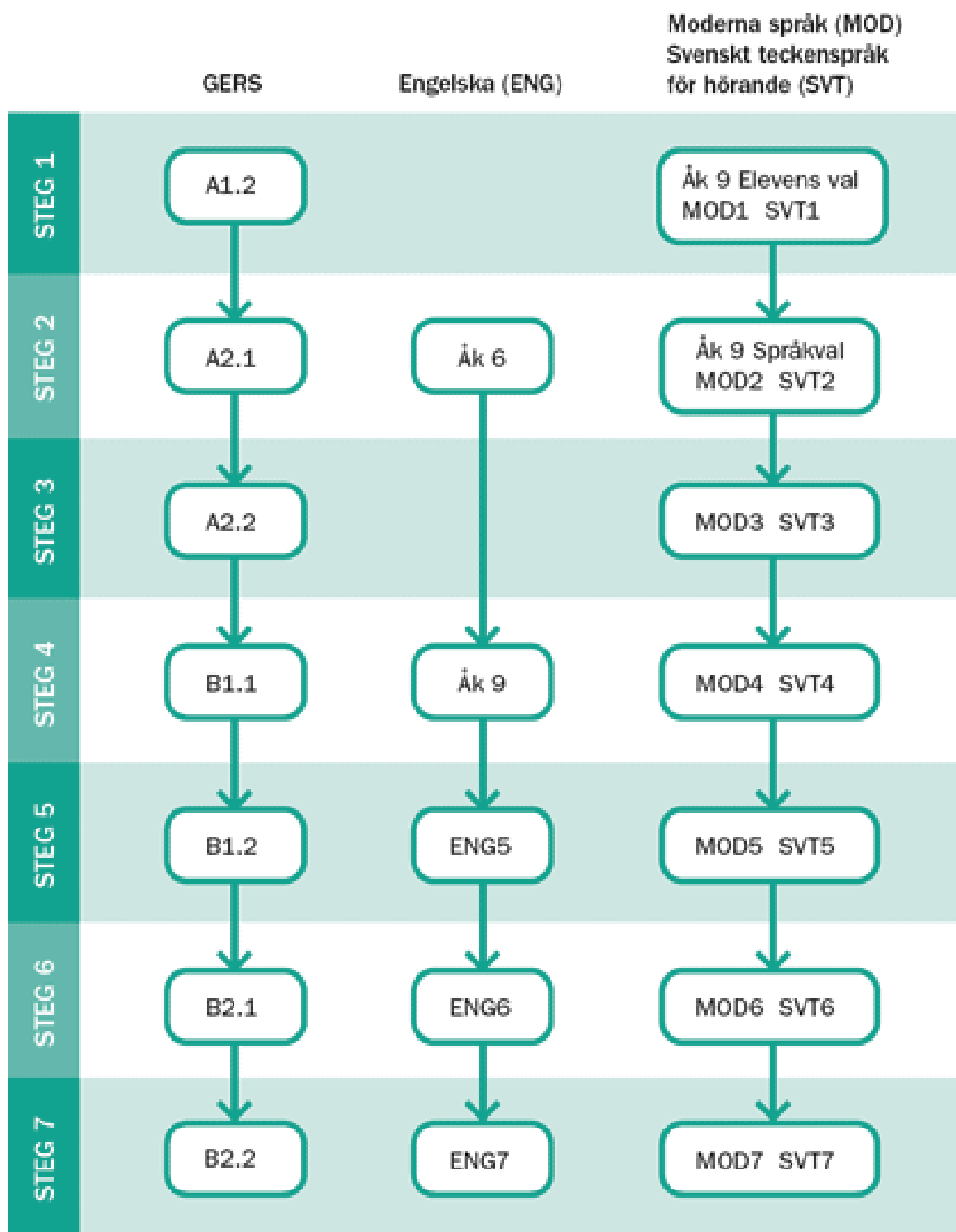
Intervjufrågor till gymnasieeleverna:

1. Hur gammal är du?
2. Har du gått i skolan i ditt hemland? I så fall, hur många år?
3. Har du studerat ditt modersmål i grundskolan? I så fall, hur många år?
4. Vad tycker du om att ha arabiskalektion i skolan?
5. Vad tycker du om den tidpunkt som du har arabiskalektion varje vecka? Ev. När skulle du vilja ha din arabiskalektion istället?
6. Vad tycker du om hur lång tid som lektionen i arabiska pågår? Tycker du att du får tillräckligt med lektioner i arabiska varje vecka, eller inte? Ev. Hur många arabiskalektioner vill du ha varje vecka?
7. Vad tycker du om rummet där du har arabiskalektion? Hur ska rummet se ut eller vara, för att du ska lära dig arabiska så bra som möjligt?
8. Upplever du att lektionen blir störd av andra utanför rummet, eller är det lugnt under lektionen?
9. Vilka slags läromedel används på arabiskalektionen? Tavla? Böcker? Dator?
Vilka slags läromedel är viktiga för dig, för att du ska lära dig arabiska på ett bra sätt?

Bilaga 2

Elev	Steg i arabiska Moderna språk	Ålder	Skolgång i hemland	Modersmåls-undervisning i grundskolan
Karim	Steg 3	19 år	4 år	2 år
Selma	Steg 4	17 år	7 år	3 år
Omar	Steg 5	20 år	10 år	2 år
Ahmed	Steg 5	20 år	10 år	2 år
Mehdi	Steg 5	21 år	10 år	2 år
Jamil	Steg 5	21 år	11 år	2 år

Bilaga 3



(Lgy11, Moderna språk, Alla kommentarer s. 5).