



Fakulteten för lärande och samhälle

Vidareutbildning av lärare

Examensarbete

15 högskolepoäng: grundnivå

Svårigheter kring modersmålsundervisning

Difficulties Mother Tongue Education

Nesreen Elayyan

Lärarytbildning (VAL -projekt) 330 hp

Examinator: Fredrik Hansson

Slutseminarium: 2020-09-22

Handledare: Isak Hyltén-Cavallius

Förord

Detta är ett självständigt examensarbete som omfattar 15 hp vid Malmö Universitet. Arbetet är genomfört av Nesreen Elayyan under vårterminen 2020. Jag vill tacka min handledare Isak Hyltén-Cavallius för vägledande kommentarer, god planering och goda råd under arbetets gång. Dessutom tackar jag alla lärare och elever som deltog i min studie och svarade generöst på mina frågor.

Jag vill tacka även min familj som stödde mig under hela kursen.

Nesreen

2020

Abstrakt

I arbetet belyser jag svårigheter som elever och läraren stöter på under modersmålsundervisningen samt vilka brister som kan uppstå i utvecklandet av denna undervisning. Jag tar även upp vad som kan förbättras i modersmålsundervisningen. Uppsatsen fokuserar på hur viktigt det är att elever som har ett annat modersmål än svenska lär sig sitt modersmål och vilka konsekvenser det kan ha för deras skolframgång. Vidare använder jag mig av en kvalitativ metod för att den bygger på djupare närstudier. För denna studie används både enkäter och intervjuer. Enkäten som besvarades utav tio elever visade tydligt vilka svårigheter som de möter i undervisningen. Dessutom uppgav 6 lärare vilka brister de ser i undervisningen. Eleverna och lärarna tog upp flera problem som t.ex. att lektionstiden är för kort och inte täcker elevernas behov i lärandet av sitt modersmål. Andra problem som belystes är att lektionerna oftast läggs efter ordinarie skoltid då eleverna är trötta och har svårare att uppehålla motivation samt ork. Brist på lämpliga läromedel är också ett problem. Lärarna är tvungna att hämta läroböcker från deras hemländer som sällan reflekterar de svenska elevernas erfarenhet och vardag. Lärarna behöver använda olika metoder och verktyg, som t.ex. datorer, för att motivera sina elever. Dessutom jobbar lärarna på flera skolor och de har inte tid att samarbeta med andra lärare och ordna en bra lokal för modersmålsundervisningen. En positiv faktor som studien visar är hur alla elever som deltog i undersökningen är stolta över sitt modersmål och att modersmålet är viktigt eftersom det har med deras identitet och hemlandets kultur att göra, därför var alla också intresserade av lärandet av modersmålet och även engagerade i det. Det är viktigt att modersmålsundervisningen finns, för många av eleverna som jag har träffat skulle annars ha mycket svårt att lära sig det svenska språket, särskilt elever som är nyanlända och har studiehandledning på sitt modersmål.

Nyckelord:

Modersmål, modersmålsundervisning, svårigheter i modersmålsundervisning och ramfaktorer.

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| 1. Inledning..... | 6 |
| 1.2 Syfte och frågeställning..... | 7 |
| 2. Bakgrund | 8 |
| 2.1 Begrepp..... | 9 |
| 2.1.1 Modersmål..... | 9 |
| 2.1.2 Modersmålsundervisning..... | 9 |
| 2.1.3 Svårigheter i modersmålsundervisning..... | 10 |
| 3. Teoretiskt perspektiv | 12 |
| 3.1. Ramfaktorteorin..... | 12 |
| 4. Tidigare forskning..... | 14 |
| 4.1. Organisationen av modersmålsundervisning..... | 15 |
| 4.2. Modersmål och timplan | 16 |
| 4.3. Modersmålsundervisningen efter ordinarie skoltid | 16 |
| 4.4. Brist på lämpliga läromedel | 17 |
| 5. Metod..... | 19 |
| 5.1. Fenomenologisk perspektiv..... | 19 |
| 5.2. Datainsamlingsmetod..... | 19 |
| 5.3. Urval | 20 |
| 5.4. Genomförande..... | 21 |
| 5.5. Etiska frågor..... | 21 |
| 5.6. Anaylsmetod..... | 22 |
| 6. Resultat och analys..... | 25 |
| 6.1 Elevernas upplevelseintryck i modersmålsämnet..... | 25 |
| 6.1.1 Negativa aspekter | 25 |
| 6.1.2 Positiva aspekter..... | 26 |
| 6.2 Lärarnas uppfattning av modersmålsundervisning..... | 27 |
| 6.2.1 Organisationen av modersmålsundervisning | 27 |
| 6.2.2 Modersmål och timplan | 28 |
| 6.2.3 Modersmålsundervisningen efter ordinarie skoltid..... | 29 |
| 6.2.4 Brist på lämpliga läromedel..... | 30 |
| 7. Diskussion och slutsats | 31 |
| 7.1. Resultatdiskussion med koppling till tidigare forskning..... | 31 |
| 8. Slutsatser | 34 |
| 9. Vidare forskning..... | 36 |

| | |
|-----------------|----|
| Referenser..... | 37 |
| Bilaga 1 | 40 |
| Bilaga 2 | 41 |
| Bilaga 3 | 42 |

1. Inledning

Sverige är ett mångkulturellt land. Det finns många elever som har andra språk som modersmål än svenska. Elever på grundskolan erbjuds modersmålsundervisning antingen om de själva är födda utomlands eller också om de är födda i Sverige men har föräldrar som talar ett annat modersmål än svenska. Den här rättigheten finns inskriven i Skollagen (Utbildningsdepartementet SFS 2010: 800).

Att utveckla modersmålet börjar i hemmet när föräldrar praktiserar språket hemma med sina barn. Föräldrars roll är viktigt när det kommer till att motivera deras barn att delta i modersmålsundervisning och fortsätta utveckla språket på ett bra sätt.

Vidare är modersmålet viktigt för elevernas kunskapsutveckling när det gäller svenska språket men även andra skolämnen. Elevernas modersmål ska vara en grund och en resurs. Skolverket (2011) påpekar ”Att eleverna utvecklar kunskaper i och om sitt modersmål” och att det finns flera fördelar i ”att stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva på modersmålet”. Den svenska skolan har arbetat med att försöka finna sätt att ta till vara de flerspråkiga elevernas behov inom skolans ram, som t.ex. studiehandledning på modersmålet och svenska som andraspråk. Ett sätt för att hjälpa flerspråkiga elever att öka ordförråd och förståelse för olika skolämnen är genom att koppla modersmålslektioner till andra skolämnen genom t.ex. att arbeta tematiskt parallellt med ämneslärare.

Modersmålsundervisningen sker inte alltid på ett optimalt sätt (Ganuza och Hedman, 2015). Modersmåls lärare upplever flera svårigheter och brister för att kunna bedriva en utvecklande modersmålsundervisning. Hos eleverna ses också en problematik kring modersmålslektionerna, t.ex. att brist på tid leder till att man kanske väljer bort denna undervisning. En del av de problemen som lärarna möter är av administrativa natur d.v.s. att det kommer från hur arbetsgivare strukturerar arbetsuppgifter till modersmåls lärare. Det andra handlar om elevens attityd mot modersmål och deras uppfattning kring vilken roll deras modersmål har för deras skolframgång.

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva på modersmålet och samtidigt ger eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och bli flerspråkiga (Skolverket, 2018).

Enligt Otterup och Ebeling (2018, s.28) ”ska undervisning i ämnet modersmål syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om sitt modersmål”. De menar att elever kommer att

utveckla sitt tal- och skriftspråk även i andra ämnen när de undervisas i modersmålet. ”Rapporten från Skolverket (2008), *Med annat modersmål*, visar hur viktig modersmålsundervisningen är för flerspråkiga elever. De elever som deltar i modersmålsundervisningen har mycket bättre resultat i slutet av grundskolan jämfört med elever som inte deltar, vilket ger dem bättre förutsättningar i framtiden exempelvis på gymnasiet” (Elayyan och Al-Chaseb, 2018). Rapporten visar också att elever som är flerspråkiga uppnår målen i skolan i högre omfattning när modersmålsundervisning och kunskapsutveckling sker i samband med svenskämnet.

Svensson (1998, s. 50–53) har i sin bok presenterat en rad slutsatser om kognition och språkutveckling. Där betonas det att det inte fungerar att uttrycka en tanke utan ett språk. Om ett barn har ett starkt modersmål har hen även en god förmåga att uttrycka åsikter, idéer och tankar. Vidare förutsätter utvecklingen av ett andraspråk stöd från förstaspråket och Svensson hävdar även, på en mer generell nivå, att "ett utvecklingsområde kan tänkas behöva stöd från ett annat för att bygga eller uppnå högre tankestrukturer".

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med detta arbete har varit att undersöka vilka brister och svårigheter ett antal elever och lärare upplever i modersmålsundervisningen och ser på vilka olika ramfaktorer som påverkar modersmålsundervisningens innehåll och organisering. Frågor som kommer att behandlas i arbetet är följande:

- Vilka är svårigheterna som elever möter i lärandet av sitt modersmål?
- Vilka är de brister och svårigheter som modersmålslärare stöter på i undervisningen?
- Vad gör modersmålsundervisningen mer effektiv och framgångsrik enligt elever?
- Vad gör modersmålsundervisningen mer effektiv och framgångsrik enligt modersmålslärare?

2. Bakgrund

Den globalisering som vi upplever idag gör flerspråkighet till en förutsättning för att människor ska kunna kommunicera och komma i kontakt med varandra. Språk gör att människor kommer närmare varandra och har förståelse för varandras kulturella och etniska bakgrund. Genom språk skapar man sig kunskaper om världen, därav är språk är ett viktigt redskap för inläring, tänkande och kommunikation. I Lgr11 står det följande:

”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. Att ha tillgång till sitt modersmål underlättar också språkutveckling och lärande inom olika områden”. (Lgr11, s. 87).

Ett modersmål är det första språket en människa lär sig tala, som litet barn genom föräldrarna. Det är viktigt då det främjar personlig utveckling samtidigt som det även utvecklar en identitet hos individen. Därefter bör vi som pedagoger och även föräldrar förstå betydelsen av bevarandet och inläringen av modersmålet. Enligt Skolverket (2008) ger ett välutvecklat modersmål bra förutsättningar att lära sig svenska men är även gynnsamt för inläring av andra ämnen, samt nya språk. Det är inte bara Skolverket som betonar värdet av modersmålets bevarande, utan även andra viktiga aktörer inom ämnet över hela världen, bl.a. det internationella rådet UNESCO som 1999 instiftade den internationella modersmålsdagen. Den firas årligen den 21 februari i hela världen och syftet med den är att påminna oss att var och en av alla människor har rätt till att tala och skriva sitt modersmål (UNESCO, 2014). Dessutom betonar forskare modersmålets betydelse för andraspråksinläring, exempelvis framhåller Ladberg (2000, s.181) att utveckling av modersmålet underlättar inläring av ett nytt språk. Då ett barn kan sitt modersmål blir det lättare att lära sig det nya språket. Otterup och Ebeling (2018, s.176) hävdar också att ”ämnet modersmål är internationellt sett unikt som långsiktig utbildningsinsats med stöd i skolans läroplan och med syfte att bidra till flerspråkiga elevers fortsatta användning och utveckling av språken i sin egen rätt”. Samhället som vi lever i är ett mångkulturellt samhälle där många barn har ett annat modersmål än svenska språket, därför är modersmålsundervisningen särskilt intressant i den svenska kontexten.

2.1 Begrepp

Under detta avsnitt kommer följande begrepp att definieras; modersmål, modersmålsundervisning och svårigheter i modersmålsundervisning.

2.1.1 Modersmål

”Enligt Skutnabb-Kangas (1981) definieras begreppet modersmål som det språk man har lärt sig först (har etablerat sina första långvariga språkliga kontakter på). Det språk som barn och elever behärskar bäst och använder mest av i vardagen. Via modersmålet kan barn och elever identifiera sig med föräldrarnas kultur och identifieras av andra som talar med eleven. Abrahamsson (2009, s.13) lyfter även fram den språkvetenskapliga definitionen där modersmålet är det språk som man tillägnar sig först. Håkansson (2003, s. 20 - 21) hänvisar till flera forskare som definierar begreppet modersmål. Hon framhäver Skolverkets definition (2002, s. 4–5) som säger att modersmålet är det språk som en eller båda föräldrar pratar med sitt barn” (Elayyan och Al-Chaseb, 2018). Svensson (2009) definierar modersmålet som förstaspråket, dvs. det språk som barnet lär sig först i det naturliga samspelet med föräldrar och kompisar. Svensson (2009) påpekar att ett barn kan ha två eller flera modersmål om föräldrarna talar olika språk. Dessutom menar Svensson att förstaspråket eller modersmålet kan sägas vara det språk som är kopplat till tidiga upplevelser och känslor.

2.1.2 Modersmålsundervisning

”Modersmål är ett eget ämne i grundskolan. Målet är att barnen på ett bra sätt ska tillgodogöra sig arbetet i skolan och samtidigt utveckla sin tvåspråkiga identitet och kompetens. Genom modersmålsundervisning ska elevernas personliga utveckling främjas och deras självkänsla stärkas (Skolverket, Tema modersmål 2011). Modersmålsundervisning är en rättighet för alla elever med ett annat modersmål än svenska språket. Om föräldrar och elever begär att få sådan undervisning är kommunen skyldig att anordna detta (Beijer 2008). Skolverket (2002, s.4) definierar modersmålelever som “en elev som deltar i modersmålsundervisning/ elev med annat modersmål än majoritetsspråket svenska”.

1977 antog de nordiska utbildningsministrarna och Nordiska rådet en deklaration om en ny språkpolitik som startade hemspråksreformen (Concha 2007, s. 43). En av deklarationens punkter ger rättigheten för alla nordbor att bevara och utveckla sitt modersmål eller sitt nationella minoritetsspråk” (Elayyan och Al-Chaseb, 2018). Reformen innebar att flerspråkiga

barn med annat modersmål än svenska fick rättigheten att välja hemspråksundervisning i den svenska grundskolan (Håkansson 2003, s.55) för att kunna lära och utveckla sina modersmål parallellt med det svenska språket. Det låg två viktiga motiv bakom denna förbättring:

1. det var ett gott sätt att stärka invandrar- och minoritetselevernars kulturella och etniska identitet.
2. att man ville stödja dessa elevers språkliga, kunskapsmässiga och allmänna kognitiva utveckling (Paulin, 1993 & Skolverket, 2002).

Termen hemspråk byttes 1997 ut mot modersmål eftersom man menade att det språk den refererade till används även utanför hemmet (Håkansson 2003, s.22). Den 15 september 2005 fick riksdagen en proposition från den svenska regeringen kallad "Bästa språket – en samlad svensk språkpolitik"(Proposition 2005/06: KrU4, s.1). Man kan följa propositionens huvudsakliga innehåll i relation till modersmålsundervisning i följande citat. Regeringens mål med en nationell språkpolitik är: "alla ska ha rätt till språk: att utveckla och tillägna sig svenska språket, att utveckla och bruka det egna modersmålet och nationella minoritetsspråket och att få möjlighet att lära sig främmande språk". "Kunskaper i det egna modersmålet har en stor betydelse för elevens identitet och självkänsla. Modersmålsundervisning i skolan fyller dessutom en viktig funktion i arbetet att stödja och stärka de nationella minoritetsspråken". "Löfgren (1991) och andra pedagogikforskare bedrev under många år intressant forskning kring undervisningsmodeller för barn och ungdomar med annat modersmål än svenska i skolan. Där följde man barn från förskola till och med årskurs 6. Han betonar att modersmålsundervisningen är en självklar mänsklig rättighet. Ett barn ska inte behöva avstå från sitt kulturella arv samt möjligheter att känna samhörighet och kunna kommunicera med sina anhöriga" (Elayyan och Al-Chaseb, 2018). Genom modersmålsundervisning ska elevernas personliga utveckling främjas och deras självkänsla stärkas (Skolverket, *Tema modersmål* 2011).

2.1.3 Svårigheter i modersmålsundervisningen

Modersmålsundervisningen omfattas av ett antal implementeringssvårigheter och brister som t.ex. begränsad undervisningstid per vecka som eleverna erbjuds, olämplig schemaläggning vilket innebär att lektioner erbjuds på sen eftermiddagstid och hur enheterna organiserar modersmålslärare (Tuomela, 2001). Undervisningen ska bidra till att eleverna erövrar kunskaper om modersmålets uppbyggnad och blir medvetna om modersmålets betydelse för det egna lärandet i olika skolämnen. Läraren som arbetar hårt för att utveckla elevernas kunskaper och färdigheter stöter på väldigt begränsad lektionstid som sällan räcker till.

Timperley (2013) betonar att de kunskaper och färdigheter som lärare behöver tillägna sig bör baseras på vilka kunskaper och färdigheter eleverna behöver tillgodogöra sig, därför är det viktigt att elever får all tid det behövs för att nå upp målen som finns i kursplanen annars blir lärandet resultatlöst. ”När det professionella lärandet inte baseras på elevers och lärares verkliga behov blir det ofta resultatlöst” (Timperley, 2013, s.61). Sen är det arbetsplats och hur det funkar, hur samarbete finns det och hur tiden passar i skolan. Samarbete på arbetsplatsen är viktig för att förbättra undervisningen. Genom att identifiera lärares behov av lärande, tillägger Timperley kan vi ”öka lärares motivation, engagemang och lärande när de själva får hjälp med att avgöra var de befinner sig i förhållande till ett mål och vad de behöver göra härnäst för att nå det” (Timperley, s.62).

3. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel kommer jag redovisa den teoretiska perspektiven som mitt arbete bygger på.

3.1 Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin är en tankemodell som beskriver olika forskningsansatser om hur en pedagogisk organisation och ett antal olika faktorer som utanför lärarens kontroll kan begränsa och möjliggöra olika undervisningsprocesser. Den första forskaren som har formulerat och redovisat ramfaktorteorin var Dahllöf (1967) som bl.a. visade på hur elevresultat kan variera beroende på elevsammansättning i olika undervisningsgrupper. Hans tankemodell förklarades på följande sätt: Ramar → Process → Resultat (Gustafsson, 1994 s. 14). Lundgren (1999) vidareutvecklade ramfaktorteorin som gick ut från de faktorer som var mål i kursplanen samt undervisningstiden som elevgrupper behöver för att lära sig och klara av ett kursmoment. Ramfaktorer är många och kan grupperas på olika sätt. I mitt arbete kommer jag använda gruppering av Imsen (1999). Gruppering av faktorerna enligt Imsen (1999) ser ut på följande sätt: det pedagogiska ramsystemet, de administrativa ramarna, organisationsrelaterade rammar, resursrelaterade rammar.

Målet med undersökningen är att undersöka de olika faktorer som kan påverka undervisningen kring modersmålet. Därför valde jag ramfaktorteorin som ett verktyg. Ramfaktorteori är ett tankeverktyg inom det skolvetenskapliga och pedagogiska området som kopplas med Dahllöf (1967) och sedan vidareutvecklats av Lundgren (1994). Teorin bygger på tankar som säger att det finns externa faktorer som läraren inte kan direkt kontrollera men ändå har stor påverkan på hur undervisningen sker (Gustafsson, Selander och Dahllöf, 1994). Tankemodellen som kallas (ramfaktorteorin) sammanfattas i följande figur för att förklara resultat av ett undervisningsförlopp (Gustafsson, 1994 s. 14).

Ramar → Process → Resultat

Ramfaktorer har grupperats av Imsen (1999) på följande sätt: det pedagogiska ramsystemet som menar lärarens uppfattningar och tolkningar av styrdokument. De administrativa ramarna som beträffar lektionstid, samarbete, arbetstid osv. Organisationsrelaterade rammar avser relationer mellan lärare med lärare och lärare med elev. Resursrelaterade rammar som gäller materiella resurser t.ex. läromedel, undervisningstimmar och kompetensutvecklingstimmar.

Organisationen av undervisningen, timplanen, undervisningstiden, undervisnings läromedel och samarbetet mellan de övriga ämneslärare och modersmålslärare är ett exempel för ramfaktorer som har stor påverkan på modersmålsundervisningsprocessen. Mitt syfte med arbetet är att undersöka vad som sker kring modersmålsundervisningen. För att arbetet når upp målet använder jag ramfaktorteorin som mest optimala alternativet eftersom den här teorin beskriver hur läraren och elever betraktar situationen med deras uppfattning.

4. Tidigare forskning

Under detta kapitel kommer relevant forskning kring svårigheter i modersmålsundervisningen att presenteras.

Tidigare forskning som fokuserade på modersmålsundervisning används främst till att försöka beskriva vilka inlärare som skulle bli framgångsrika medan senare forskning fokuserar på varför vissa inlärare klarar sig bättre än andra. Forskning om modersmålsundervisning i svensk kontext har lyft de svårigheterna som omgärdar ämnet modersmål (Otterup och Ebeling 2018, s. 171). Ämnet modersmål har sedan det etablerades på 1970-talet brottats med svåra implementeringsproblem enligt Hyltenstam och Milani (2012). I utredningen som regeringen begärt om modersmålsundervisningen beskriver de svårigheterna som framträder.

”Den bild som framträder vittnar om en rad svårigheter som ämnet, dess lärare, elever och vårdnadshavare brottas med. Låg status, organisatoriska villkor (undervisningen anordnas ofta på obekväma tider och utanför elevens ordinarie skola), brist på pedagogiska läromedel och modersmållärares arbetsvillkor är de dominerande negativa aspekterna” (SOU 2019:18, s.44).

Forskare som t.ex. Ladberg (2003), Otterup och Ebeling (2018) håller med om de svårigheter som aktualiseras för pedagoger och även för elever. I mitt arbete har jag fokuserat på fyra av de svårigheterna som forskaren pekade på. Syftet med följande punkterna är att utveckla en förståelse för mitt arbetets kunskapsobjekt.

4.1 Organisationen av modersmålsundervisning

Modersmålsundervisningen har funnits i den svenska skolan sedan slutet av 1960-talet (Tuomela, 2001), men då var kommuner inte skyldiga att erbjuda på modersmålsundervisningen. Från 1977 blev kommunerna ansvariga för att anordna modersmålsundervisning. Organisation av modersmålsundervisning inkluderar ett antal implementeringsproblem som t.ex. modersmållärarna som anställs lokalt men de arbetar på flera skolor. Exempel på implementeringsproblem är också olämpliga undervisningslokaler och lärarnas orimliga arbetssituation (Håkasson, 2003). Det finns två villkor för att bedriva modersmålsundervisning i en kommun. Den första är att det finns minst fem elever med samma modersmål i kommunen som önskar få modersmålsundervisning (med undantag för de

nationella minoritetsspråken). Den andra är att eleven har grundläggande färdigheter i språket och språket också används som dagligt umgängesspråk i elevens hem. Dessa villkor gäller dock inte de nationella minoritetsspråken (Concha, 2007). Det gör att de flerspråkiga elever som har begränsade kunskaper i modersmålet inte uppfyller Skolverkets krav nämligen att modersmålet ska vara ett dagligt umgängesspråk (Skolverket, 2011 Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål). Fortsättningsvis är modersmålet ett frivilligt ämne. Det betyder att deltagande i modersmålsundervisning är frivilligt men skolan är ändå skyldig att erbjuda undervisningen.

Modersmålslärares anställningssituation skiljer sig från övriga lärares. En stor andel av modersmålslärares saknar pedagogisk utbildning (Elmeroth, 2008). SOU (2019:18 s.17) pekade på att det fortfarande är en stor brist på legitimerade och behöriga modersmålslärare: läsåret 2017/18 hade 31,1 procent av de tjänstgörande modersmålslärares pedagogisk högskoleexamen. Därför har Skolverket beslutat att de lärare som undervisar i ämnet modersmål inte behöver förhålla sig till det generella kravet på behörighet/legitimation som annars omfattar alla lärare som undervisar andra skolämnen. Modersmålslärares är inte anställd direkt av skolan (undantag några modersmålslärare i arabiska som kan vara anställda av skolan och jobbar heltid). Det betyder att ett flertal modersmålslärare genomför sin undervisning på flera olika skolor, ibland vid upp till 12 olika skolor under en arbetsvecka. Förflyttning mellan skolorna tas från modersmålslärares planeringstid i det ordinarie schemat. Ämneslärare saknar dessutom insyn i modersmålslärares arbete och modersmålslärares saknar inblick i hur ämneslärare arbetar på grund av brister i kommunikation mellan modersmålslärare och övriga lärare i skolan. Vidare beskriver Ladberg (2000, s. 186) hur modersmålslärare känner sig isolerade för att de inte har tillräckligt tid att kommunicera med andra lärare. Många kommuner har speciella enheter för att ta hand om modersmålsundervisning. Enhetens chef ansvarar för modersmålslärares anställning, lön och kompetensutveckling. En studie av två större kommunala enheter som Otterup & Ebeling genomförde under 2016 visar hur en viktig del av dessa enheters uppdrag är modersmålslärares kompetensutveckling (Otterup och Ebeling 2018, s. 165). Brister på kompetenta modersmålslärare är en allvarlig kritik som ofta riktas mot modersmålsundervisning. Schüllerqvist (2009, s.9) använder sig av uttrycket ”den ensamme läraren” och menar att nyanställd lärare behöver ha kontakt med en mentor som har stor erfarenhet. Det är viktigt för den nya läraren för sin utveckling och leder till goda resultat för ämnesundervisningen. Enhetschefen ansvarar för att anordna kurser i och handledning för modersmålslärare i läs- och skrivinlärning, dokumentation, bedömning, betygsättning, genrepdagagogik och digitala utrustningar (Otterup och Ebeling 2018).

4.2 Modersmål och timplan

Ämnets status och likvärdigheten är en av de faktorer som påverkar elevernas vilja att delta i modersmålsundervisning. Att undervisningen sker utanför den garanterade undervisningstiden skickar negativa signaler till eleverna om modersmålets status. Ämnet modersmål ingår i den svenska läroplan likväl som andra ämnen med en egen kursplan som anger dess syfte, centrala innehåll och kunskapskrav. Betyg ges i ämnet från och med årskurs 6. Trots att ämnet modersmål ingår i den svenska läroplanen finns det inte något i styrdokumentet som reglerar antalet lektionstimmar. Att ämnet inte regleras i timplanerna innebär att det blir upp till modersmålsenhetens chef eller rektorn att bedöma i vilken mån undervisningen ska erbjudas. Därför märker man stor skillnad från kommun till kommun på hur många minuter per vecka elever erbjuds undervisning. Det finns kommuner som endast erbjuder 40 minuter/vecka, medan andra kommuner har möjligheter till 60 minuter/per vecka. Ytterligare ett exempel är Malmö kommun som erbjuder upp till 80 minuter/vecka. Varken 40, 60, eller 80 minuter/vecka lektionstid gör det lätt att uppnå de höga målen för ämnet som inte skiljer sig nämnvärt från målen i andra ämnen men med betydligt mer lektionstid (Lainio, 2013). Kursplanen har fokus på ett fåtal särskilt utvalda innehållsområden som kan bidra till elevernas språkutveckling och kunskaper på grund av ämnets begränsade undervisningstid (Skolverket, 2011 Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål).

Modersmålsundervisning har dock inte samma status som svenska och engelska i den svenska skolan. Det framkommer i Hedman och Ganuza (2015) studie av modersmålsundervisning i praktiken som visar relationen till den marginaliserade roll som modersmålsundervisningen har i Sverige och till ämnets begränsade undervisningstid.

4.3 Modersmålsundervisningen efter ordinarie skoltid

En undervisning som sker efter ordinarie skoltid innebär trötta elever och konkurrerande fritidsaktiviteter. Konsekvenser av detta ger uppfattning att modersmålet är mindre viktigt än övriga skolämnen. Skolverket skriver i en rapport från 2002 att olämplig schemaläggning efter ordinarie skoltid bidrar till att skapa problem för modersmålsundervisningen. Ladberg (2003) förklarar mer om modersmålets system om att ha det efter ordinarie skoltid då en del elever kan anse att det är tråkigt att ha lektion när andra har fritids, eller gör något kul. Att detta är ett problem har Håkanson (2003, s.78) visat i sin forskning och det har även lyfts fram av Skolverket (2002) att detta bidrar till att flera elever inte kan närvara och att de som kan är

trötta hungriga och okoncentrerade. Vidare är detta ett problem då en sådan elev har svårigheter att tillägna sig språket på ett effektivt sätt, jämfört med en pigg och koncentrerad elev. Detta kräver också mer energi, styrka och tid från lärare. Modersmåslärarna har svårt att vara en del av arbetslagen planeringar och utvärderingar i skolan eftersom möten sker på eftermiddagstid medan modersmåslärarna undervisar vilket gör att de saknar möjligheter för samarbete med övriga ämneslärare (Elmeroth, 2008).

4.4 Brist på lämpliga läromedel

Undervisningens kvalitet påverkas av läromedel som är en viktig del i varje undervisnings- och inläringssituation. I läromedel inkluderas bl.a. tryckta läroböcker, texter, bilder och ljud. Läroboken är det viktigaste läromedlet. Läraren förväntas kunna använda rätt bok som är anpassad efter elevernas ålder och kunskapsnivå om innehållet överensstämmer med den svenska läroplanen. Språket i boken ska också vara anpassat efter elevernas kunskapsnivå (Imsen 1999).

Modersmåslärare har svårt att skaffa läromedel som passar de varierade målgrupper som läser ämnet modersmål. De flesta modersmåslärare hämtar läromedel från deras hemländer. Innehållet i de läromedel som skaffas från hemländer reflekterar sällan de svenska elevernas erfarenhet och vardag. Den pedagogiska kontexten som finns i de anskaffade läromedlen passar till de länderna som har publicerat dem. Tiden det tar för att kunna ta sig igenom dessa läromedel räcker ej med den undervisningstid som den svenska skolan lägger på modersmålsundervisningen. (Toumela, 2002). Läromedel riktade för en viss åldersgrupp i hemlandet passar inte heller samma åldersgrupp i Sverige. Eleverna i Sverige har inte haft samma möjligheter att använda och utveckla språket. Modersmåslärare kan behöva använda ett läromedel som används i hemlandet till årskurs 4 för elever i Sverige som går i årskurs 7. Läromedel från hemlandet kan också innehålla t.ex. politiska eller religiösa subjekt som inte passar den svenska läroplanen eller innehåller vokabulär som är för avancerad för eleverna. Svårigheten att hitta ett lämpligt läromedel kan medföra att flera modersmåslärare behöver ägna mycket tid åt att leta efter, skapa och anpassa innehållet efter elevernas behov och kunskapskrav (Ganuza och Hedman 2015).

Språket som används i läromedel är alltid standardspråket som lärarna använder i landet där språket talas om, t.ex. arabiska. Elever som studerar modersmålet i Sverige talar arabiska enligt deras dialekter. Modersmåslärare arbetar mycket under lektioner för att hjälpa eleverna att

växla mellan standardarabiska och dialekter. Detta innebär att en stor del av lektionen går åt till att förklara ord som är olika dialekter. Ladberg (1996, s.34) säger att dialekter är ”språk inom språket”. Ett språk kan, med andra ord, talas på många olika sätt. Lagerholm (2005, s.42) säger: ”Det är alltså antingen en tvåspråkig person eller någon som växlar mellan standardspråk och dialekt”.

5. Metod

5.1 Fenomenologisk perspektiv

Jag kommer att använda mig av en fenomenologisk analys som består i att man på olika sätt, främst genom samtal, söker förstå och beskriva hur människor tänker, känner och förhåller sig till vissa fenomen. Metoden är kvalitativ och passar bättre än en kvantitativ för att komma åt lärares och elevers inställningar, tankar och känslor. Begreppet fenomen kommer från grekiska och betyder det som visar sig.

Inom fenomenologin finns tre olika skolor för analys: den tolkande, den beskrivande och tredje skolan använder en blandning av dessa metoder (Barajas, Forsberg och Wengström, 2013). Det fenomenologiska perspektivet handlar om bl.a. fokusering på öppenhet för intervjupersonens erfarenhet. I kvalitativa studier är fenomenologi en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån intervjupersonens egna perspektiv och beskriva världen utifrån intervjupersonens egna upplevelser och uppfattningar (Kvale och Brinkmann, 2014).

5.2 Datainsamlingsmetod

Det finns både kvantitativa och kvalitativa metoder som man kan använda sig av för att göra en undersökning. Jag använder en semistrukturerad kvalitativ metod för att i en semistrukturerad intervju följer intervjuaren olika teman genom huvud- och underfrågor. Den här metoden är fördelaktig på grund av dess möjlighet att hitta ny information. Samtidigt återspeglar den förutbestämda frågor. Sådana metoder bygger på djupare närstudier. Kvalitativa studier ger mer flexibilitet, mer närhet och djupare förståelse (Lagerholm 2005, s. 30). För denna studie används både enkäter och intervjuer. ”Både intervjuer och enkäter, dvs. frågeformulär, är tekniker för att samla information som bygger på frågor” skriver Patel och Davidson (2011, s. 73). I tvåspråkighetsstudier kan man med fördel kombinera flera metoder, till exempel enkäter och intervjuer (Lagerholm 2005, s.112). Lagerholm (2005, s.112) säger att enkäter kan vara användbara för tvåspråkighetsstudier ”som rör sociala och psykologiska frågor”. Jag valde att använda mig av en enkät för att samla in delar av min empiri eftersom syftet med undersökningen delvis är att belysa uppfattningar hos elever om modersmålsundervisning för att kunna uppnå en viss representativitet i min studie (bilaga 2). Enkät är lämplig metod för att kunna samla in svar från en större grupp. Enkäten som delades ut till eleverna är utformad på

ett sätt så att eleverna inte bara svarar ja eller nej utan utvecklar sina tankar. Lagerholm säger: ”Frågor kan också vara mer eller mindre öppna ... Ju mer öppen en fråga är, desto fler möjliga svarsalternativ finns” (Lagerholm 2005, s.40). Enligt Patel och Davidson (2011, s. 76f) kan man använda öppna frågor ”utan fasta svarsalternativ” och för sådana frågor ”är graden av strukturering beroende av hur vi har formulerat frågan ... t.ex. ’Vad anser du om ...’.

För studien har även intervjuer gjorts för att samla in information från modersmåls lärare om modersmålsundervisningen (bilaga 3). Intervjuer kan med fördel användas som komplement till andra metoder (Lagerholm 2005, s. 55). ”Syftet med kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen”. Detta betyder att man inte kan formulera svaren för respondenten eller bestämma vad är rätt svar. ”I denna mening är en kvalitativ intervju riktad mot ett induktivt eller abduktivt arbetssätt i forskningen” (Patel och Davidson 2011, s. 82). Jag valde att använda mig av en kvalitativ enkät med fritextsvar eftersom det gav mig den information som jag efterfrågade. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 73) kan en enkätstudie företas som en ”enkät under ledning” vilket betyder att man tar med sig formuläret och är närvarande när informanterna besvarar enkäten, för att kunna svara på frågor och eventuellt förtydliga i vissa avseenden. Vad gäller intervjuerna så brukar man, ”enligt Bryman (2011, s. 413), använda ostrukturerade eller semistrukturerade intervjuer inom kvalitativ forskning. Vid mina intervjuer med lärarna användes en semistrukturerad intervju, då intervjun var öppen utan att ta formen av ett samtal, utan följde ett schema alltså en intervjuguide. Resultatet blev en rik intervju med tillräcklig med information. En semistrukturerad intervju ger en god möjlighet att ställa uppföljningsfrågor och även få svar på alla frågor i intervjuguiden (Bryman, 2011, s.215)” (Elayyan och Al-Chaseb, 2018).

5.3 Urval

Jag valde att göra en enkätundersökning riktad till tio elever som läser modersmål från årskurs 6–9 på samma grundskola. Valet av dessa elever bestämdes utifrån deras ålder eftersom de har mer erfarenhet och upplevelser kring modersmålsundervisningen än eleverna i de tidigare skolåldrarna. Jag har även intervjuat sex modersmåls lärare från olika grundskolor för att få en uppfattning om modersmålsundervisningen skiljer sig åt mellan olika skolor men även om deras uppfattningar kring svårigheter och brister är likartade. De intervjuade modersmåls lärarna har samma utbildningsbakgrund och de har lång erfarenhet av att undervisa. Tre av

modersmåslärarna som intervjuades arbetar på en mångkulturell grundskola där de undervisar i årskurs 1–3. Dessutom intervjuades tre modersmåslärare från mångkulturella grundskolor, som undervisar på stadierna 4–6 respektive 7–9. Syftet med att intervjua modersmåslärare från olika skolor som undervisar på olika stadier är att inte begränsa svaren och informationen som jag är ute efter.

5.4 Genomförande

Intervjuerna och enkätundersökningen ägde rum vid olika tillfällen. Innan någon enkät delades ut till eleverna så skickades det ett formulär till föräldrarna där jag bad om samtycke för deras barn att få delta i undersökningen. I tillåtelseformuläret presenterades syftet med studien (se bilaga nr.1). Enkäten innefattade en introduktion kring arbetet och samtidigt ledde introduktionen vidare till ett samtal med eleverna kring modersmålsämnet och deras upplevelser och erfarenheter. Efter två kring ämnet som jag skriver om. Under diskussionen kunde jag uppfatta både intresse och engagemang hos eleverna. Min förhoppning var att den inledande diskussionen skulle leda till att de var förberedda på att besvara enkäten. Under tre dagar delades enkäten ut till de eleverna som fått tillstånd att delta i min undersökning från sina föräldrar. Eleverna besvarade enkäten i klassrummet, där skedde även en muntlig diskussion. Därefter intervjuade jag sex modersmåslärare. Genom personlig kontakt med modersmåslärare på tre skolor och efter en introduktion av syftet av mitt arbete bestämdes både tiden för intervjun och platsen. Enligt Patel och Davidson (2001, s.75) bör man inledningsvis informera om syftet med den kommande intervjun och vem som är ansvarig för undersökningen, sen bestämmer man tid för intervjun. Om man ska intervjua tvåspråkiga personer bör man ha kännedom om hur länge informanterna har varit tvåspråkiga, vilken utbildning de har och när de började lära sig sitt andraspråk. (Lagerholm 2005, s.55). Intervjuerna skedde i lärarnas arbetsrum och varje intervju tog ungefär 20 minuter. Svaren antecknades i ett skrivhäfte. Informationen som jag fick genom intervjun bearbetades direkt efter mötet med lärarna, så att allting var i färskt minne. Svaren analyserades och kategoriserades efter arbetets syfte. Samma sak gjordes med svaren från enkäten.

5.5 Etiska frågor

I arbetet förhöll jag mig de fyra etiska huvudkraven. Vetenskapsrådet (2002) har givit ut ett dokument som heter *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. När man skriver en undersökning ska man följa detta dokument som har fyra etiska

huvudkrav. Dessa krav är ”informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet” (Vetenskapsrådet 2002, s.6). Samtyckeskravet uppfylldes genom att ett papper skickades till föräldrarna till eleverna, där det framgick en introduktion av mitt arbete. Därefter fick föräldrarna möjlighet att lämna sitt samtycke till att deras barn fick delta i enkätundersökningen. Informationskravet uppfylldes genom att information om mitt arbete presenterades för eleverna som deltog i min undersökning. Därefter har jag förklarat vad /enkäten är till eleverna. ”Innan man delar ut en enkät bör man alltid tala om vad enkäten ska användas till” Lagerholm (2005, s.39). Dessutom uppfylldes konfidentialitetskravet då alla uppgifter om deltagarna behandlades anonymt. Den insamlade informationen kommer endast att användas i detta arbete och inte vidare i något annat ämne, vilket innebär att nyttjandekravet uppfylls.

5.6 Analyismetod

Metoden som används för denna studien är kvalitativ. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 73) består kvalitativ metod av intervjuer och enkäter för insamling av empiri. Under arbetet ställdes frågor till såväl lärare som elever rörande modersmålsundervisning. Svaren på frågorna kom genom kvalitativa studier. Enligt Ahre och Svensson (2011) ska frågor i en kvalitativ studie röra människors upplevelser av deras syn på modersmålsundervisningen genom hur de beskriver, förklarar och talar modersmålsundervisningen i verkligheten, vilket är anledningen till att frågorna är uppdelade i tre olika teman som tydliggörs i sektionen för intervjuerna. Kvalitativa studier omfattar ofta ett litet antal personer men försöker istället undersöka dessa djupare (McCracken, 1988). Även betonar McCracken nackdelen med kvalitativa studier är att de enbart visar en liten del och alltså inte hela sanningen, och att man måste ha detta i beaktning när man läser studiens resultat, vilket påverkar reliabiliteten i kvalitativ undersökning.

I arbetet bryts analysen ut i olika avsnitt. Varje avsnitt byggs på vilken svårighet som har kommit fram när läraren och elever svarar på frågor från intervjuer och enkäter (Patel och Davidson, 2011). Arbetet får fram precis det som läraren sagt eller jag sett under intervjun samt vad elever svarade på frågorna i enkäten. För att analysera svaren lyssnade jag på intervjuernas inspelningar och läste de anteckningarna som jag har tagit under intervjuer. Efter detta sorterade och grupperade jag den information som kom fram på ett enkelt och tydligt sätt som möjligt. Detta har gjorts genom att samla gemensamma åsikter som eleverna yttrade om svårigheter kring modersmålsundervisning. Under enkätens genomförande var jag närvarande för att tydliggöra

eventuella frågor från eleverna. Frågorna var utformade så att eleverna kunde svara fritt. Modersmålslärares svar om brister kring modersmålsundervisningen kategoriserats enligt deras erfarenhet. Analysen skrevs omedelbart medan intervjun var i färskt minne, annars börjar det bli svårt att komma ihåg detaljer i intervjun som ibland är det viktigt för analysen. För att underlätta för läsaren att få en helhetssyn av arbetet har svaren uppdelats i underrubriker som handlar om särskilda svårigheter. Jag använde min erfarenhet som modersmåls lärare under intervjuerna för att ställa förföljda frågor och genomföra en givande diskussion för att försöka ta fram mer kunskap om svårigheterna kring modersmålsundervisningen som modersmåls läraren träffar mest under deras yrke. Intervjuerna genomfördes individuellt. Detta av två anledningar; För att de inte ska bli påverkade av varandra; samt för att de ska kunna känna sig bekväma i situationen.

För att underlätta förståelse av datainsamlingen har jag fram går en presentation av studiens informanter i tabellen nedan.

Tabell 1. Modersmåls lärare

| Informanter | Utbildning | Tjänstetid | Elevgrupp | Lektionstid |
|-------------|---|------------|-----------|-------------|
| Pedagog A | Läro ut bildning (arabiska) från Sverige. | 25 år | Åk 0-9 | 60 – 80 min |
| Pedagog B | Läro ut bildning (arabiska) Från hemlandet Kompletterad utbildning i Sverige. | 14 år | Åk 0 - 6 | 60 – 80 min |
| Pedagog C | Läro ut bildning (arabiska) från Sverige. | 10 år | Åk 6-9 | 80 min |
| Pedagog D | Läro ut bildning (arabiska) från Sverige. | 11 år | Åk 0-9 | 60-80 min |
| Pedagog E | Läro ut bildning (arabiska) från Sverige. | 2 år | Åk 6-9 | 80 min |
| Pedagog F | Läro ut bildning (arabiska) Från hemlandet Kompletterad utbildning i Sverige. | 7 år | Åk 4-9 | 80 min |

Tabell 2. Elever i studien

| Namn | Språk | År i Sverige / årskurs |
|--------|----------|------------------------|
| Elev A | Arabiska | 6 år / 9:an |
| Elev B | Arabiska | Född i Sverige / 6:an |
| Elev C | Arabiska | Född i Sverige / 7:an |
| Elev D | Arabiska | Född i Sverige / 6:an |
| Elev E | Arabiska | 7år / 7:an |
| Elev F | Arabiska | Född i Sverige / 9:an |
| Elev G | Arabiska | Född i Sverige / 6:an |
| Elev H | Arabiska | 3 år/ 8:an |
| Elev I | Arabiska | Född i Sverige / 9:an |

6. Resultat och analys

I den kapitel redovisar jag resultatet av insamlade data med fokus på svårigheter som upplevs av både eleverna och lärarna. Resultatet presenteras enligt två kategorier: negativa och positiva aspekter.

6.1 Elevernas upplevelser av modersmålsämnet

Den här rubriken utgår från frågorna 1 och 3:

- Vilka är svårigheterna som elever möter i lärandet av sitt modersmål?
- Vad gör modersmålsundervisningen mer effektiv och framgångsrik enligt elever?

6.1.1 Negativa aspekter

Enkätens resultat visar att eleverna har negativa syn på hur ramfaktorer påverkar modersmålsundervisningen. Eleverna nämnde många svårigheter som hindrar dem från att utveckla sitt modersmål. De var eniga om att lektionstiden är kort och inte täcker deras behov i lärandet av sitt modersmål. Eleven F uttrycker att undervisningstiden är helt för kort att kunna nå upp målen i ämnet. Samtliga elever tar upp att lektionerna ligger sent på eftermiddagen då engagemanget och motivationen brister. Enligt Lainio (2013) är det svårt att uppnå målen för ämnet som inte skiljer sig nämnvärt från målen i andra ämnen med begränsad lektionstid. Det visas i Ganuzas och Hedmans (2015) studie att den marginaliserade roll som modersmålsundervisningen har i Sverige och till ämnet begränsade undervisningstid.

Eleven H säger: ” Jag blir trött för att modersmålet är efter ordinarie skoltid eftersom jag har haft en lång skoldag och istället att gå hem måste jag gå till modersmålslektionen”. Eleven D anser att modersmålslektionen som sker efter ordinarie skoltid gör att eleven kommer till lektionen trött och okoncentrerad. Ladberg (2003) förklarar mer om modersmålets system om att ha det efter ordinarie skoltid då en del elever kan anse att det är tråkigt att ha lektion när andra har fritids, eller gör något kul. Att detta är ett problem har Håkansson (2003, s.78) visat i sin forskning och det har även lyfts fram av Skolverket (2002) att detta bidrar till att flera elever inte kan närvara och att de som kan är trötta hungriga och okoncentrerade.

En av de svårigheterna som de flesta eleverna upplever är att undervisningssättet är tråkigt och de vill därför ha en förändring såsom att använda datorer och annat material än endast stenciler så att lektionen blir mer spännande och motiverade. Eleven A anser att en förändring av

undervisningssättet gör att nackdelarna i modersmålslektioner begränsas. Eleven E vill använda datorer under lektionen för att få variation i undervisningen. Att variera undervisningssätt gör eleverna mer motiverade och väcka deras intresse till ämnets modersmål (Skaalvik,E. och Skaalvik.S, 2018). Däremot poängterar Nihlfors (2012) vikten av lärarens erbjudan av olika vägar till exempel att använda datorer i undervisningen.

Eleverna betonade att det finns stor skillnad mellan dialekten som eleverna talar hemma och standardarabiska som texterna i läroböcker skrivs. Eleven B anser att det som gör det svårt med modersmålet att texterna som finns i läroböcker inte har samma talspråk/dialekt som eleven talar hemma. Ladberg (1996, s.34) säger att dialekter är ”språk inom språket”. Ett språk kan, med andra ord, talas på många olika sätt. Eleverna påpekar att läromedel som hämtas från hemländer speglar inte det svenska samhället. Eleven H undrar om det finns läroböcker som skrivit i Sverige på modersmålet som speglar svenskt samhälle. För att nå upp till elevernas krav på läromedel som riktar sig till eleverna som fötts i Sverige behöver läraren ägna mycket tid åt att leta efter, skapa och anpassa innehållet efter elevernas behov (Ganuza och Hedman, 2015).

6.1.2 Positiva aspekter

Eleverna visar också positiv syn på modersmålsundervisningen. De vill att lektionerna blir mer effektiva och framgångsrika genom att få mer lektioner, varierande modersmålslektioner och använda digitala verktyg i lektionen.

Eleverna är stolta över sitt modersmål som är relaterat till deras identitet, kultur och tradition. Eleven C känner sig stolt över sitt modersmål eftersom det är en del av hens hemland och identitet. Eleven J uttrycker hur inläring av modersmålet är viktigt för hens identitet och hemlandets kultur. "Kunskaper i det egna modersmålet har en stor betydelse för elevens identitet och självkänsla"(Proposition 2005/06: KrU4, s.1). Även Concha (2007, s.13) nämner att ”utveckling av modersmålet har betydelse för identitetsutveckling”.

Modersmålet ingår i betyget och ger högre meritpoäng och hjälper elever för att söka vidare i sina studier. Eleven I säger ” I årskurs 9 får man sitt slutbetyg och modersmålet ingår i betyget som ger möjlighet för hen att höja sitt betyg”. Eleverna menar att kontinuerlig modersmålsundervisning leder till högre betyg. Regeringens proposition,1996/97:110 påpekar att ”betygsgenomsnitt är högre hos elever som haft kontinuerlig hemspråksundervisning än hos dem som avbrutit hemspråksundervisningen”.

Elevernas syn är positiv beträffande att delta i modersmålsundervisning. Det märks tydligt när flera elever önskar att de får flera modersmålslektioner i veckan. Eleven J föreslår att modersmålslektioner blir fler per vecka istället för bara en lektion.

6.2 Lärarnas uppfattning av modersmålsundervisning

Den här rubriken utgår från frågor nr.2 och 4:

_ Vilka är de brister och svårigheter som modersmåls lärare stöter på i undervisningen?

_ Vad gör modersmålsundervisningen mer effektiv och framgångsrik enligt modersmåls lärare?

Här nedan övergår jag till resultat från intervjuerna med modersmåls lärarna. I detta avsnitt redogörs för lärarnas arbetssituation och arbetsvillkor. Utifrån första frågan fanns det gemensamma svar som alla modersmåls lärare nämnde. Svaren visar att modersmålsundervisningen påverkas av flera ramfaktorer. Resultatet sammanfattas med följande ramfaktorer som får bilda underrubriker.

6.2.1 Organisationen av modersmålsundervisning

Under intervjuerna med lärarna höll alla med om att organisationen av modersmålsundervisningen spelar en stor roll i deras arbete. Lärarna talade om hur de blir anställda lokalt och sedan placeras på olika skolor. De flesta av modersmåls lärare arbetar på flera skolor och behöver flytta runt skolor nästan dagligen. Detta beror oftast på begränsade resurser i form av tid och ekonomi i kommunen. Läraren C tog upp att många modersmåls lärare genomför sin undervisning på flera olika skolor, ibland vid upp till 12 olika skolor under en arbetsvecka. Förflyttningstid mellan skolorna tas från modersmåls lärarens planeringstid i det ordinarie schemat. Håkansson (2013) pekar på ett antal implementeringsproblem som påverkar modersmålsundervisningen som t.ex. modersmåls lärarna som anställs lokalt men de arbetar på flera skolor som skapar orimliga arbetssituation.

Kompetensutveckling för modersmåls lärarna är en viktig del av Modersmåls enheters uppdrag. Modersmåls lärarna känner sig utanför när det gäller kompetensutvecklingen. Läraren F säger att det finns brister i kompetensutveckling när det gäller modersmåls lärare. En modersmåls lärare som är anställd på en skola får inte den kompetensutvecklingen som passar till modersmåls lärare i skolan. Istället går man på kurser som inte har någon anknytning till modersmålsundervisning. En studie av två större kommunala enheter som Otterup & Ebeling genomförde under 2016 visar hur en viktig del av dessa enheters uppdrag är

modersmåslärarnas kompetensutveckling. Brister på kompetenta modersmåslärare är en allvarlig kritik som ofta riktas mot modersmålsundervisning (Otterup och Ebeling 2018, s. 165). Samtliga intervjuade modersmåslärare var eniga om att de känner sig isolerade i skolor och har svårt att kommunicera med andra ämnesläraren i skolan. Läraren D jobbar i flera olika skolor så en brist för hen i sitt jobb är att det är svårt att hitta tid att planera och samarbeta med andra ämneslärare. Lärare C tog upp att hen inte har några möjligheter att kommunicera och diskutera elevernas behov med ämneslärarna på skolorna. Vidare beskriver Ladberg (2000, s. 186) hur modersmåslärare känner sig isolerade för att de inte har tillräckligt tid att kommunicera med andra lärare.

6.2.2 Modersmål och timplan

Samtliga sex lärare som intervjuades var eniga om att lektionstiden är för kort och att läraren inte hinner täcka alla kursplanens syften och mål. Den begränsade lektionstiden var något som alla lärare tyckte sätter gränser för deras möjligheter att bedriva en god undervisning i modersmålet. Läraren B tycker att 60 minuter per vecka är väldigt begränsat med tid för att eleverna ska uppnå målet som finns i kursplanen. Läraren A nämner även att modersmålsundervisningen med en lektion per vecka är för lite för att uppnå alla mål och syften som finns i läroplanen. Lainio (2013) nämner att begränsad lektionstid gör det svårt att uppnå de höga målen för ämnet som inte skiljer sig nämnvärt från målen i andra ämnen men betydligt mer lektionstid.

Modersmåsläraren ägnar den mesta tiden av lektionen till läsinläring och till förklaringar av ord istället för att fokusera på att utveckla elevernas färdigheter att tala, läsa, förstå och skriva på modersmålet. Läraren B betonar problemet att en stor andel av lektionens tid går åt till förklaring av ord. Även läraren C tar upp problemet att den begränsade undervisningstiden inte räcker för att en elev ska kunna lära sig ett språk och utveckla sina färdigheter på högsta nivå. Skolverket (2011) betonar att kursplanen har fokus på ett fåtal särskilt utvalda innehållsområden som kan bidra till elevernas språkutveckling och kunskaper på grund av ämnet begränsade undervisningstid.

Modersmålsämnets status nedvärderas på olika sätt. Ämnets låga status visar sig genom att en hel del ämneslärare fortfarande har brister i kunskap om modersmålsämnets betydelse för andraspråkselevernas språk- och kunskapsutveckling. Läraren C upplever att modersmålet inte värderas lika högt som andra ämnen i skolan, även om Skolverket betonar hur viktig modersmålsundervisningen är för tvåspråkiga elever men ändå finns ingen timplan till ämnet i

läroplanen. Hedman och Ganuza (2015) visar i sin studie av modersmålsundervisning i praktiken relationen till den marginaliserade roll som modersmålsundervisningen har i Sverige och till ämnets begränsade undervisningstid. Elmeroth (2008) lyfter fram status för ämnet som är avsedda för minoritets elever som anses vara mindre viktiga i samhället. Många övriga ämneslärare saknar fortfarande kunskap om ämnets modersmål betydelse för andraspråkselevernans språk-och kunskapsutveckling.

6.2.3 Modersmålsundervisningen efter ordinarie skoltid

En av de allvarligaste svårigheterna som påverkar modersmålsundervisningen och hindrar att modersmålsläraren bedriver sitt jobb på bästa sätt är att lektionen ligger sent på eftermiddagen då elever är trötta, okoncentrerade och har andra fritidsaktiviteter efter skolan. Skolverket (2002) skriver att olämplig schemaläggning efter ordinarie skoltid bidrar till att skapa problem för modersmålsundervisningen. Modersmålslärare påpekar att undervisningstid som läggs efter ordinarie skoltid påverkar modersmålsundervisningen negativt. Det kräver mer energi, styrka och tid från läraren att motivera de trötta eleverna. Ladberg (2003) förklarar mer om modersmålets system om att ha det efter ordinarie skoltid då en del elever kan anse att det är tråkigt att ha lektion när andra har fritids, eller gör något kul. Läraren E berättar ”eleverna vill inte stanna efter ordinarie skoltid för att lära sig ett ämne till som är inte obligatorisk och som kolliderar med deras fritidsaktiviteter efter skolan”. Lärare C pekar på brister i kommunikation och samarbete med ämneslärare i skolan. Läraren ser att det största problemet i modersmålsundervisningen är att undervisning ligger efter ordinarie skoltid, då detta begränsar att modersmålslärare tillhör ett arbetslag i skolan och kan vara delaktig i med planeringen och utvärderingar. Detta gör att modersmålslärare känner sig isolerad och har det svårt att känna sig som en del av skolans personal. Läraren F betonar även svårigheten för läraren att komma in i arbetsmiljön och kommunicera med andra lärare för att åstadkomma samarbeten med dem, för tiden räcker inte till. Elmeroth (2008) tar upp hur det är svårt för modersmålslärarna att vara en del av arbetslagen planeringar och utvärderingar i skolan eftersom möten sker på eftermiddagstid medan modersmålslärarna undervisar vilket gör att de saknar möjligheter för samarbete med övriga ämneslärare.

6.2.4 Brist på lämpliga läromedel

En annan svårighet som enligt lärarna påverkar ämnet negativt är bristande tillgång till lämpliga läromedel som passar tvåspråkiga elever i Sverige och speglar deras identitet, kultur och tradition. Läraren vill ha läromedel som tar hänsyn till bl.a. elevernas ålder och kunskapsnivå. Läraren E berättar att flesta läroböcker som används i modersmålsundervisningen hämtas från hemlandet. Läroböckerna har skrivits för att passa elever som går en viss årskurs i hemlandet. När hen använder de böckerna här i Sverige behöver hen anpassa texterna till elevernas kunskapsnivå och inte ålder. Imsen (1999) anser att läroboken är det viktigaste läromedlet. Läraren förväntas kunna använda rätt bok som är anpassad efter elevernas ålder och kunskapsnivå och om innehållet överensstämmer med den svenska läroplanen.

Att modersmålsläraren har tillgång till digitala läromedel är en faktor som styrs utav skolans ekonomi. Läraren B understryker att det finns webbsidor med lämpliga läromedel som passar eleverna som går i svensk skolan men på grund av ekonomisk brist får de inte tillgång till de webbsidorna. Läraren påpekar att hitta material som är anpassat till den svenska kulturen och samhället på modersmålet är en stor utmaning för lärarna. Nihlfors (2012) poängterar vikten av lärarens erbjudan av olika vägar i modersmålslektionen som till exempel att använda datorer i undervisningen.

Svårigheterna som aktualiseras för pedagoger under undervisningen är många men dialekter som skiljer sig från standardspråk som används i texterna i läroböcker är en av de svåra faktorer som modersmålslärare möter i sitt jobb. Lärare A tar upp problemet med olika dialekter i klassrummet. Läraren behöver använda sig av standardspråk när hen förklarar för sina elever. Läraren D säger ”arabiska läroböcker tar inte hänsyn till dialekter. Medan kommer våra elever från olika länder som har olika dialekter”. Hen menar att läraren använder ord i standardspråk som eleven inte van att höra. Ladberg (1996, s.34) säger att dialekter är ”språk inom språket”. Ladberg menar att ett språk kan talas på många olika sätt.

7. Diskussion och slutsats

Detta kapitel består av metodreflektion, resultatdiskussion och slutsatser för arbetet:

7.1 Resultatdiskussion med koppling till tidigare forskning

I arbetet diskuteras ramfaktorer som organisationen av modersmålsundervisning, modersmål och timplan, modersmålsundervisningen efter ordinarie skoltid och brist på lämpliga läromedel. I resultatet från tidigare forskning lyfts upp bl.a. Otterup och Ebeling (2018), Hyltenstam och Milani (2012), Sou (2019), Ladberg (2003), Tuomela (2001), Concha (2007) och Elmeroth (2008) som uppmärksammat ramfaktorer och dess påverkan på modersmålsundervisningen.

Den första svårigheten handlar om hur modersmålsundervisningen är organiserad, samt hur modersmålslärares anställningsformer är. Att arbeta på flera olika skolor är ett problem som flera modersmåls lärare som skapar svårigheter för de att hitta tid att prata med ämneslärare för att planera, samarbeta och få bättre kännedom om sina elever. Ladberg (2000, s. 186) beskriver hur modersmåls lärare känner sig isolerade för att de inte har tillräckligt tid att kommunicera med andra lärare.

Modersmåls lärare som är anställda på en skola känner att de inte får den kompetensutvecklingen som passar till modersmåls lärare i skolan. Istället blir de inblandade i kurser som passar andra ämneslärare men inte modersmåls lärare. Otterup och Ebeling (2018) hävdar att brister på kompetenta modersmåls lärare är en stor del av den kritik som ofta riktas mot modersmåls undervisning. Enhetschefen ansvarar för att anordna kurser och handledning för modersmåls lärare i läs- och skrivinläring, dokumentation, bedömning, betygsättning, genrepdagagogik och digitala utrustningen.

Den andra svårigheten som modersmåls lärarna är eniga om, är att lektionstiden är kort och därmed inte kan täcka elevernas behov i lärandet av sitt modersmål. Modersmåls lärarna tar upp problemet att begränsade undervisningens tid räcker inte för att en elev kunna lära sig ett språk och utveckla sina färdigheter på högsta nivå.

Detta som modersmåls lärarna berättar om korta lektionstid stämmer med vad Lainio (2013) säger att med så pass begränsad lektionstid är det svårt att uppnå de höga uppställda målen för

ämnet som inte skiljer sig nämnvärt från målen i andra ämnen med mer omfattande lektionstid Hedmans och Ganuzas (2015) studie av modersmålsundervisningens praktik visar relationen till den marginaliserade roll som modersmålsundervisningen har i Sverige och till ämnet begränsade undervisningstid. Modersmålslärarna anser att den begränsade lektionstiden minskar deras möjligheter att bedriva en god undervisning och att de inte hinner med att täcka in de delområden som ska ingå enligt kursplanen. Otterup och Ebeling (2018) har kommit fram till samma slutsats.

Dessutom håller flesta av modersmålslärare som jag intervjuade med eleverna om att den begränsade tiden för modersmålslektioner gör att det blir svårt att uppnå de målen som finns i kursplanen även om modersmålet är lika viktigt som alla andra skolämnen. Tyvärr får eleverna inte mycket tid för modersmålsundervisningen, vilket gör att andra språk som eleven behärskar bättre blir starkare än modersmålet. Detta gör att eleven småningom tappar intresse för att använda sitt modersmål i skolan och i vardagen.

Den tredje svårigheten som modersmålslärarna var överens om är att modersmålsundervisningen sker efter ordinarie skoltid. Ladberg (2003) beskriver mer modersmålsundervisningen som sker efter ordinarie skoltid, där elever ibland känner sig frustrerade för att ha lektion när andra elever har fritids och gör något kul. En modersmålslektion som kommer efter en lång skoldag gör att eleverna kommer till lektionen trötta och okoncentrerade. Att sent lagda tider för modersmålsundervisning är ett problem har Håkansson (2003, s.78) visat i sin forskning samt att problemet har lyfts även av Skolverket (2002). Modersmålslärarna upplever svårigheten med att lektionen ligger sent på eftermiddagen för det sker att inte alla elever kan närvara. I intervjun var lärare överens om att modersmålsundervisningen efter ordinarie skoltid är en faktor som gör modersmålsundervisningen svårare.

Den fjärde svårigheten är att hitta förhållande mellan läromedel som använder standardarabiska och dialekter som eleverna talar. De flesta läromedel som modersmålslärare använder under lektioner hämtas från olika arabiska länder. Det finns brist på läromedel på modersmålet som är publicerade i Sverige och som passar elever som fötts i Sverige. Det tar kraft och tid att skapa undervisningsmaterial som följer den svenska läroplanen. Det stämmer med vad Ganuza och Hedman (2015) kommer fram, att svårigheten att hitta ett lämpligt läromedel medför att flera

modersmåslärare behöver lägga till mycket tid för att leta efter, skapa och anpassa texter till sina olika elevgrupper. Det finns olika dialekter i arabiska språket som gör att elever ibland inte förstår vad texten i boken handlar om eller vad modersmåslärare menar när de förklarar texter. När modersmåslärare kommer från ett land som har en dialekt kan elever från andra länder inte alltid förstå innehållet. Därför behöver modersmåslärare använda sig av standardspråket när de förklarar för sina elever. En stor del av modersmålslektionstid går åt att förklara ord elever inte känner till. Ladberg (1996, s.34) säger att dialekten är ”språk inom språket”, som betyder att ett språk kan, med andra ord, talas på många olika sätt. De flesta modersmåslärarna, som undervisar i arabiska som modersmål, tar även upp problemet med arabiskans många olika och ganska särpräglade dialekter. Lagerholm (2005, s.42) säger: ”Det är alltså antingen en tvåspråkig person eller någon som växlar mellan standarspråk och dialekt”, som läraren i arabiska måste vara.

8. Slutsatser

Sammanfattningsvis har jag kommit fram till att brister i modersmålsundervisningen finns och att flera av dem går att lösa, men att detta i hög grad är modersmålsenhetens och skolans ansvar. Det kan t.ex. handla om att dela ut datorer och att stödja eleverna i användningen av olika digitala verktyg. Modersmåls läraren gav förslag att skolan behöver anordna arabiskt tangentbord för elevernas datorer för att ge möjlighet för eleverna att kunna använda datorerna i modersmålsundervisningen, både under lektionen och i hemmet. På lärarens axlar ligger det att låta eleverna delta i lektionsplaneringen och välja undervisningsinnehåll så att undervisningen inte upplevs som tråkig eller enformig av eleverna. Eftersom undervisningstiden är kort och eleverna behöver mer tid för att utveckla sina tal- och skriftförmågor än vad som erbjuds, så bör lärarna variera mellan olika metoder för att elevernas behov ska tillfredsställas. Det kan t.ex. handla om hemuppgifter som eleverna ska lösa med hjälp av föräldrar eller andra som talar det aktuella språket. Skolan behöver utöka lektionstiden för modersmålsundervisningen för att ge eleverna möjligheter att utveckla deras modersmål. Dessutom behöver lektionerna i modersmålet flyttas från att ligga efter ordinarie skoltid och istället integreras med den övriga undervisningen. Mitt resultat bekräftar således den bild som kommer till uttryck i Skolverkets rapport (2002, s.243) där man visar på följande problem med modersmålsundervisningen:

- Olämplig schemaläggning med undervisning efter timplanebunden tid.
- Alltför begränsad undervisningstid för att uppnå kursplanens mål.
- Olämpliga undervisningslokaler.
- Avsaknad av läromedel anpassade för modersmålsundervisning.
- Modersmåls lärarnas arbetssituation med pedagogisk och social isolering.

Det är anmärkningsvärt att både elever och lärare upplever samma brister och svårigheter idag som Skolverket påvisade redan 2002 och att ingenting tycks ha gjorts åt dessa problem. Regeringen ger en särskild utredare i uppdrag att kartlägga behovet av åtgärder när det gäller undervisningen i modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer (Sou, 2018). Utredningen kom fram till att:

- ämnet modersmål ska regleras i timplanerna.

- antalet deltagande elever (minst fem) ska inte vara förhinder för att anordna undervisning i ämnet modersmål.
- underlaget för bedömning av grundläggande kunskaper i språket ska utvecklas.
- kravet för behörighet att undervisa i ämnet modersmål.
- undantaget från kravet på legitimation och behörighet bör tas bort.
- undervisning i modersmålet ska ske under skoltiden.

Avslutningsvis en reflektion över uppsatsens metodiska utgångspunkter; detta arbete skulle naturligtvis kommit fram till mer representativa slutsatser om jag hade använt mig av fler informanter och hade även kunnat utvecklas genom intervjuer med skolrektorerna och ansvariga för ämnet modersmål inom Skolverket. Den studien blev också begränsad av att informanterna tillhör en viss språkgrupp. Slutsatser som jag kom fram till kan ha varit annorlunda om jag intervjuat lärare och elever som tillhör en grupp som inte har arabiska som är ett stort språk och som inte har latinska tecken i sig. Samtidigt menar jag att denna begränsade studie ger en klar indikation på vilka problem som finns i modersmålsundervisningen i övrigt och var lösningarna på dessa problem bör sökas.

9. Vidare forskning

För vidare forskning skulle det vara intressant att intervjua skolrektorer och ansvariga för ämnet modersmål inom Skolverket. Ett intressant uppslag för fortsatt forskning vore också att undersöka vad Skolverket har gjort, eller inte gjort för att åtgärda de problem med modersmålsundervisningen som de själva kommit fram till i sin rapport (2002), eftersom både elever och lärare fortfarande upplever samma brister och svårigheter. Det är intressant om man följer förslagen som Sou (2018) har skickat till regeringen och hur regeringen hanterat utredningen.

Referenser

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok I kvalitativa metoder*. Malmö, Studentlitteratur AB.
- Barajas, Katarina Eriksson & Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm.
- Bejer, Mai (2008). *Mest språk Myndigheten för skolutveckling*. Stockholm.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Concha, Hernan (2007). *Modersmålsundervisningen i Sverige- en krönika*. Sverige.
- Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Elayyan, Nesreen & Al-Chaseb, Nour. (2018). *Utveckling av modersmålsundervisning*. Sverige.
- Ganuza, Natalia & Hedmans, Christina (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139.
- Gustfsson, Christina & Selander, Selander & Dahllöf, Urban (1994). *Ramfaktorteoretisk tänkande: pedagogiska perspektiv: en vänbok till Urban Dahllöf*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth. & Milani, Tommaso M. (2012). *Modersmålsundervisning och tvåspråkig undervisning*. I:
- Hyltenstam, Kenneth & Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Imsen, Gunn (1999). *Lärarens värld: introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langerholm, Per (2005). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla (1996) *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola*. Liber AB: Stockholm.
- Ladberg, Gunilla. (2000). *Skolans språk och barnets: att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.

- Ladberg, Gunilla (2003) *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskolan, skolan och samhälle*. Liber AB: Stockholm.
- Lainio, Jarmo (2013). *Modersmåls erkända och negligerade roller*. I: Olofsson, M. (red). Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Löfgren, Horst (1991). *Elever med annat hemspråk än svenska*. Sverige. Malmö: Studentlitteratur.
- McCracken, Grant (1988). *Qualitative research methods*, University of Guelph, Ontario, Canada. Printed in the United States of America. *The long interview*, 13.
- Nihlfors, Elisabet (2012). *Lärarens dubbla uppdrag; enligt den nya skollagen*. Stockholm.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011), *Forskningsmetodikens grunder*. Lund, Studentlitteratur AB.
- Paulin, Arja (1993). *Mer än ett modersmål. Hemspråksdidaktik*. Stockholm: HLS förlag.
- Regeringens proposition, 1996/97:110. Stockholm: Riksdagen.
- Schüllerqvist, Bengt (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Karlstad University Press.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2018). *Motivation och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål - elever i skolan och skolans verksamhet*. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål*. Stockholm.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet (Lgr11)*. Stockholm
- Skutnabb- Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet Liber*. Lund.
- Svensson, Ann-Katrin (1998) *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Svensson, Ann-Katrin (2009) *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Tuomela, Veli (2001). *Tvåspråkig utveckling i skolåldern. En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Centrum för tvåspråkighetsforskning: Stockholms universitet.
- Tuomela, Veli (2002). *Modersmålsundervisningen- en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Otterup, Tore. & Ebeling, Gilda Kästen (2018) *En god fortsättning nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Studentlitteratur AB: Lund.

Utbildningsdepartementet (2010). *Skollagen, SFS 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Webbsidor:

Kulturutskottets betänkande. (2005). *Bästa språket – en samlad svensk språkpolitik*: Hämtad 4 mars 2020, från

<https://data.riksdagen.se/fil/26D308F0-0FFD-4F4E-9863-2D75620A1FF1>

Skolverket. (2002). *Flera språk-fler möjligheter - utveckling av modersmålsstödet och Modersmålsundervisningen*. Hämtad 23 augusti 2020, från

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654b8b/1553957977206/pdf1113.pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad 5 januari 2020, från

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. Tema modersmål 2011 (Webbsidan stängd)

Skolverket (2018). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Hämtad 29 augusti 2020, från

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d120/1571383281522/pdf3905.pdf>

Sou (2018). *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. Hämtad 4 juni 2020, från

<https://www.regeringen.se/4adaaf/contentassets/77ca2476a2b9481098a6f2ec89e94f4a/for-flersprakighet-kunskapsutveckling-och-inkludering--modersmalsundervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-sou-201918>.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 7 mars 2020, från https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Unesco.(2014). Modersmålsdagen 21 februari. Hämtad 3 april 2020, från www.unesco.se/modersmalsdagen-21-februari-2

Bilaga 1

Brev till vårdnadshavaren

Hej!

Mitt namn är Nesreen Elayyan och jag är student från Malmö Universitet. Jag läser kursen som heter VAL projekt. Nu skriver jag min miniuppsats som kommer att handla om utveckling av modersmålsundervisningen. Jag vill därför få hjälp av ert barn att delta och svara på en enkät som handlar om modersmål och modersmålsundervisning. Enkäten är till stor hjälp för mig för att förstå hur elever tänker kring ämnet modersmål.

Barnets namn kommer att vara anonymt.

Med Vänliga Hälsningar

Nesreen Elayyan

Mobilnr. 0733289388

Ja, mitt barn får delta i enkäten.

Nej, mitt barn får inte delta i enkäten.

Vårdshavarens underskrift

.....

Bilaga 2

Enkät

Frågor till elever

1. Hur länge har du bott i Sverige?

.....

2. Hur länge har du haft modersmålsundervisning?

.....

3. Hur upplever ni modersmålsundervisningen? och varför?

.....

4. vad saknar modersmålsundervisningen anser du?

.....

5. Vad vill ni förbättra eller ändra i modersmålsundervisningen?

.....

6. Känner du dig stolt över ditt modersmål? Varför?

.....

Bilaga 3

Intervjufrågor till lärare:

1. Hur påverkar modersmålsundervisningen elevernas skolframgång och språkutveckling?
2. Vilken status har modersmålsundervisningen bland dem andra skolämnen, tycker ni?
3. Vilka är problemen som möter eleverna i lärandet av sitt modersmål?
4. Vilka är svårigheterna som modersmållärare möter i sitt yrke?