



Malmö universitet
Fakulteten för lärande och
samhälle
VAL-projektet

Examensarbete
15 högskolepoäng

**Dialektala problem i modern standardarabisk skrift för
arabiska elever i modersmålsundervisning**

*Dialectal issues with modern standard arabic writing for students in arabic
mother tongue education*

Dina Al-Rawi

Läroarbete (VAL-projektet) 330 hp
Slutseminarium 2020-06-06

Examinator: Fredrik Hansson
Handledare: Isak Hyllén Cavallius

Abstrakt

Syftet med den här studien är att undersöka svårigheter i skrift för elever som studerar modersmålet i arabiska. Jag använder mig för detta av en kvalitativ undersökningsmetod. Jag valde att intervjua tre elever som studerar arabiska på stadier mellan 6-9, samt tre lärare, varav två undervisar arabiska och den tredje undervisar svenska.

Jag har använt mig av bl.a. Imsen Gunns artikel "Elevens värld: Introduktion till pedagogisk psykologi" som lyfter fram Vygotskijs teori som handlar om den proximala utvecklingszonen. Jag använde mig också av Hajer Maaikes och Meestringa Theuns artikel "Språkinriktad undervisning", som teoretiserar steget mellan vardagsspråket och skolspråket.

Genom intervjuerna med eleverna och lärarna framställer uppsatsen elevernas svårigheter med att skriva uppgifter. Eleverna och lärarna nämnde olika sätt för att utveckla moderna standard arabiska för eleven. Det språket som eleverna talar hemma är inte samma språk som används för läsning och skrivning. De intervjuade betonade att skillnaden mellan dialekter och moderna standard arabiska är stor, vilket innebär att eleverna får svårigheter med att formulera sig i skrift. Syftet med att eleverna studerar modersmålet är att utveckla elevens förmåga att förstå och kunna producera olika typer av texter. Både eleverna och lärarna betonade att elever behöver utveckla sina kunskaper i modern standardarabiska, eftersom det är det språket som eleven skriver och läser på.

Nyckelord

Modersmål, arabiska som modersmål, moderna arabiska standardspråket (MSA), klassiska arabiska språket, pedagogiska metoder, vardagsspråk, skolspråk, språkfärdighet och föräldrasamverkan.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
1.1 Syfte.....	7
1.2 Frågeställningar.....	7
2. Teoretiska perspektiv.....	8
2.1 Teorier om språkutveckling.....	8
2.2 Den Proximala utvecklingszonen och återkoppling.....	9
2.3 Vardagsspråk, skolspråk och skriftspråk.....	10
2.4 Undervisningsmetoder och strategier för språkutveckling.....	11
2.5 Digitala resurser.....	11
2.6 Föräldrasamverkan.....	12
3. Tidigare forskning.....	14
3.1 Modersmålsundervisningen.....	14
3.2 Syfte och mål med modersmålsundervisningen.....	14
3.3 Bakgrund om det arabiska språket.....	15
3.4 Den klassiska arabiskan, den moderna standard arabiskan och dialekterna.....	16
4. Metod.....	21
4.1 Val av metod och urval i undersökningen.....	21
4.2 Etiska aspekter.....	22
4.3 Bearbetning.....	22
5. Resultat och analys.....	24
5.1 Användningen av dialekter och moderna standardarabiska.....	24
5.2 Analys.....	25
5.3 Möjligheter och svårigheter i skrift.....	26

5.4 Analys.....	27
5.5 Pedagogiska metoder och uppgifter.....	29
5.6 Analys.....	30
6. Diskussion.....	34
6.1 Litteratordiskussion.....	34
6.2 Metoddiskussion.....	34
6.3 Resultatdiskussion.....	35
6.4 Slutsatser.....	35
6.5 Fortsatt forskning.....	37
Referenser.....	39
Bilaga 1. Frågorna för intervjuade eleverna.....	42
Bilaga 2. Frågorna för intervjuade lärarna.....	42

1 Inledning

Modersmålsämnet är ett frivilligt ämne i Sverige. Jag har undervisat i arabiska i Sverige i mer än fyra år. Mina elever tillhör årskurs 1-9, och kommer från olika arabiska länder, till exempel från Irak, Syrien, Libanon, Palestina, Egypten, Jordanien, Yemen, Sudan, Marocko och Eritrea. Jag kategoriserar mina elever i tre grupper. Den första gruppen är födda i Sverige, den andra gruppen kom till Sverige i en tidig ålder, och den sista gruppen är nyanlända. Eleverna talar olika arabiska lokala dialekter beroende på ursprungsland. Trots de olika dialekterna, har eleverna bara den moderna standardarabiskan (MSA), som läs och skriftspråk.

Många skolarbetare och till och med många av elevernas föräldrar tror att mitt jobb är enkelt. Men i verkligheten är det inte det av många skäl. T.ex. är det arabiska språket ett av världens svåraste språk och undervisningen i detta ämne är bara en timme i veckan. Samtidigt gäller nästan samma krav för modersmålsundervisningen, framställda i kursplan och styrdokument, som för de obligatoriska grundskoleämnena. Av detta blir det klart att det finns många utmaningar framför mig och mina elever.

För att eleven ska uppnå målen i modersmålsämnet måste hen klara sig i tal, läsning och skrivning enligt kursplanen. När eleven samtalar och diskuterar i klassen, använder hen den arabiska dialekten som talas hemma. Men när eleven läser eller skriver är det MSA som används. Under mina år som modersmåls lärare har jag sett att det är svårt för många av eleverna att använda MSA när de uttrycker sig i skrift och när de ska producera olika typer av texter. Detta oroar mig mycket. Det här arbetet är en studie av detta fenomen.

Jag kommer att ge ett litet exempel som visar hur dialekten skiljer sig från ett arabiskt land till ett annat. Vi är 15 modersmåls lärare som jobbar i kommunen och träffas en gång i veckan. Vi talar på dialekt när vi träffas. Vi hälsar på varandra och då använder vi olika hälsningsfraser. Den som är från Irak använder hälsningsfras شلونك (shlonek) som betyder “hur är din färg?”. Frasens ursprung går tillbaka till sjuttonhundratalet när pesten drabbade Bagdad. Den som drabbades av pesten gick igenom tre stadier av missfärgning:

röd, gul och blå. De två första färgerna, röd och gul, innebar att patienten befann sig i ett icke-allvarligt sjukdomstillstånd och kunde överleva sjukdomen och återhämta sig från den. När det däremot gällde det blåa stadiet betydde det att patienten befann sig i dödsstadiet. Folk frågade därför den sjuka personen om hans färg, och om det var de två första färgerna skulle de be för honom att läka. Om det däremot var den tredje färgen skulle de be om barmhärtighet eftersom hen redan var bland de döda. Således har denna som hälsningsfras förblivit i det populära minnet till idag. Den som kommer från Egypten använder istället hälsningsfrasen إِزْجَيْكَ (Izajek). En del av ordet rör vad en person har för kläder på sig. Folk i Egypten lånade detta ord för att fråga om hur det är med någon, eftersom människors kläder karakteriserar människan. När två personer liknar varandra i klädseln, så menar man att även deras inre är liknande. Hälsningsfrasen på MSA är كَيْفَ الْحَالِ (kajfa alhal). Översättningen för denna fras är: Hur är det med dig? Utifrån dessa tre exempel på hälsningsfraser ser vi hur mycket dialekterna kan skilja sig från varandra och hur långt ifrån vad som sägs i MSA de kan ligga.

1.1 Syfte

MSA är ett starkt språk, som skiljer sig från de arabiska dialekterna som talas hemma. Genom min erfarenhet av att undervisa i arabiska som modersmål märker jag att eleverna har olika problem med att skriva olika typer av texter beroende på vilken dialekt de talar. Syftet med denna studie är att undersöka vad dessa problem innebär för eleverna och att undersöka hur olika lärare hanterar dessa problem. Detta sker genom intervjuer av tre elever, två modersmållärare i arabiska och en klasslärare i svenska.

1.2 Frågeställningar

1. Vilka svårigheter kan elever som talar på dialekt möta när de ska skriva på MSA i den arabiska modersmålsundervisningen?
2. Hur kan man som modersmållärare arbeta för att utveckla modersmålelevs skrivförmåga?

2 Teoretiska perspektiv

I det här kapitalet presentera jag en överblick över några teorier om språkutveckling. Jag förklarar vad utvecklingsområdet är och dess förhållande till elevens förmåga att slutföra sitt arbete på egen hand. Jag kommer att visa hur kunskapen i språket byggs steg för steg för eleven i skolan så att hen kan använda skolspråket för att bli bättre i skrift. Jag presenterar även vissa undervisningsmetoder som motiverar eleven att utveckla sitt skriftspråk.

2.1 Teorier om språkutveckling

Många teorier om språkutveckling representerar olika synsätt på förhållandet mellan språket och tänkandet. Teorierna skiljer sig åt gällande vad som kommer först, språket eller meningen, dvs. På om barnet lär ordet först och sedan gradvis lär sig dess mening, eller tvärtom. De *associationistiska* språkteorierna accepterades fram till 1950-talet och enligt dem kommer språket före meningen. Om man som exempel tar ordet "nalle". Barnet leker med nallen samtidigt pekar den vuxna på nallen och säger "den nallen". Barnet upprepar ordet, således skapas association mellan ordet och föremålet (Imsen, 2000, s.168). Efter detta kom andra teorier. År 1969 förde Noam Chomsky fram en syn på barns språkutveckling som innebar att barnen inte bara behärskar ord och associationer utan grammatik i språket också (Chomsky, 1969, s.325-339). År 1978 beskrev Margaret Donaldson språket som en låda där språkuttryck samlas. Barnet fångar upp språket genom örat. Anlaget identifieras med huvuddragen i det mänskliga språket. Barnet har en beredskap att lära sig språket och bildas dess grammatik (Donaldson, 1978). Under 1970-talet hävdade psykologen John MacNamara att först kommer meningen, sedan kommer språket. Enligt hans syn språkutvecklingen följer den samma principer som annan inläring. Det grundläggande i inläringen är att barnet från starten har förmågan att förstå olika situationer och vad de innebär och först därefter lär sig att klä det den förstår i ord (MacNamara, 1982).

2.2 Den Proximala utvecklingszonen och återkoppling

Lev Vygotskij, en pedagogisk teoretiker, satte elevutvecklingen i centrum för sina studier. Utvecklingen gick enligt honom från det sociala till det individuella. Eleven får hjälp att utföra en handling tillsammans med andra och kan sedan utföra handlingen ensam och utan hjälp. Läraren behöver förhålla sig till två kunskapsnivåer hos eleven. Vad eleven kan klara av med hjälp och stöd och vad hen kan klara av på sin egen hand. Proximala utvecklingszonen eller utvecklingszonen är det område som ligger mellan de två nivåerna och är det område inom vilket elevens kunskapsnivå kan utvecklas. Utvecklingszonen utnyttjas i undervisningen genom att eleven stimuleras att arbeta tillsammans med andra och genom att hen får tillräcklig hjälp och stöd för att till sist kunna klara uppgifter på egen hand (Vygotsky, 1982, s.290).

Det finns många uppgifter som läraren kan använda i undervisningen för att visa och utveckla elevernas språkfärdighet. Språkfärdigheter definieras som ett samspel mellan bakgrundskunskaper och språkliga kunskaper. Läraren kan dela upp eleverna i smågrupper för att t.ex. svara på frågor omkring ett tema. För detta kan de söka på internet efter olika källor, eller läsa läroböcker. Därigenom kan eleven individuellt berätta för läraren vad hen kan och vad hen behöver hjälp med. Detta leder till språkutveckling och kunskap hos eleverna. Målsättningen är att eleven självständigt ska få förmågan att formulera svaren skriftlig. Svarens korrekthet vad gäller information och språk måste sedan diskuteras för att utveckling ska komma till stånd (Hajer & Meestringa, 2009, s.34).

Den kraftfullaste undervisningsprocessen är återkoppling som kan definieras som en relation mellan en elev och läraren. Denna relation behöver vara förtroendefull så att läraren kan veta vart hen är på väg, hur hen ska komma dit och vad som är nästa steg. Det viktigaste är att läraren sedan väljer vilken typ av återkoppling som bäst förbättrar hens nuvarande undervisningsmetod. För en högre kvalitet i undervisningen kan läraren även återkoppla med andra lärare och se värdet av deras pedagogiska resultat (Hattie, 2012, s.212).

2.3 Vardagsspråk, skolspråk och skriftspråk

Lev Vygotskij hävdar att skriftspråket kräver en hög kunskapsnivå hos eleven. Det inre talet är en nödvändig förutsättning för skriftspråket men samtidigt är det inre talet och skriftspråket mycket olika. Det inre talet är förkortat tal som kräver att situation och subjekt är kända medan det skriftliga språket är långt och måste förklara företeelser mer ingående för att andra ska kunna förstå dem (Vygotskij, 1962).

I praktiken tar eleverna det stora steget mellan vardagsspråk och skolspråk när de går i grundskolan, där de läser olika läromedelstexter. Nästa steg är att de ska kunna uttrycka sina egna kunskaper och åsikter i tal och skrift. Dvs. att eleverna ska inte bara kunna lektionsspråket utan de ska även kunna använda sig av sina nya kunskaper för att själva tolka och för att kunna formulera sin tolkning i tal och skrift. De ska t.ex. kunna ämnesspecifika ord och begrepp, besvara ämnesspecifika frågor och förklara olika fenomen (Hajer & Meestringa, 2009, s.12,13). Kanadensiske språkforskaren Jim Cummins bekräftar att det bara är i skolan som eleven möter ett kognitivt akademiskt språk och att detta språk är en typ av färdighet. Han delar in språkfärdigheter i två kategorier: Vardaglig allmän språkfärdighet och kognitivt abstrakt språkfärdighet. Eleven ska behärska skolans språk, så att hen kan bearbeta nya kunskaper på en abstrakt språklig nivå, hen ska kunna reflektera över språkbruket i högre grad än hen är van i vardagslivet och hen ska kunna visa upp sina skriftliga kunskaper när hen skriver uppgifter och prov. Den kognitiva abstrakta språkfärdigheten präglas av skriftspråksnormen i högre grad än vad vardagligt språkbruk gör (Cummins, 2000).

Modersmålsundervisningen handlar om att eleven ska kunna använda modersmålet för att tala, läsa och skriva olika typer av texter, t.ex. att läsa en dikt, föra en debatt, skriva en argumenterande text eller skriva ett brev o.s.v. Eleven ska kunna växla språkfärdighet beroende på olika situationer och t.ex. förstå att ett brev till en vän inte ska se ut som ett brev till kommunen. Eleven ska bli medveten om skillnaden mellan formellt och

informellt språk, mellan hemspråk och skolspråk, mellan dialekt och standardspråk (Hajer & Meestringa, 2009, s.17, 18).

2.4 Undervisningsmetoder och strategier för språkutveckling

Ofta arbetar läraren med att läsa och skriva parallellt med olika typer av texter. De två genrer av texter som läraren vanligtvis arbetar med i undervisningen av sina elever är berättande text i form av skönlitteratur och beskrivande av faktatext. Eleven behöver öva på olika texttyper för på så sätt kommer eleven att lära känna dem och kunna använda sig av dem för att uttrycka sig i skrift. I modersmålets kursplan står det att en elev måste kunna skriva olika typer av texter (Löthagen & Staaf, 2009, s.36).

Berättandet kan spåras tillbaka till den äldsta muntliga litteraturen och berättande texter är ett utmärkt medel för inläring av logiska sammanhang. Barnen möter litteraturen första gången genom sagor. Berättande texter är både informativa och underhållande, vilket kan göra dem mer lockande för elever. Läraren kan använda berättelser som undervisningsstrategi och som en motiverade introduktion för ett tema, så att informationen förmedlas mellan problemsammanhang och objektiva förhållande, vilket kan underlätta sociala inläring för eleven. Läraren planerar vilken berättelse som är lämplig i undervisningen. Berättelsen måste vara pedagogisk, den bör även ha ett rikt ordförråd och möjliggöra för eleven att läsa mellan raderna. Eleven ska också lära sig textstrukturen för denna typ av litterära texter. Efter detta kan eleven t.ex. få i uppgift att skriva en text som innehåller alla berättandets element (Arfwedson, 1998, s. 182-185).

2.5 Digitala resurser

I den nya läroplanen från 2011 (s. 14) står det att en elev i grundskola ska kunna: “/...../ använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation skapande och lärande”. Eva Svensson (2020, s. 75) framhåller att en del av en lärares arbete bör vara användning av digitala resurser i undervisningen. Enligt Skolverket (2009) används digital teknik till viss del i skolan som ett medel för att involvera eleverna i sitt eget lärande. Peggy A. Ertmer och Anne T. Ottenbreit-Leftwich (2010, s. 257) hävdar att om digitala inlärnings resurser används för att göra undervisningen mer elevinriktad, kommer resultaten av elevinläringen att förbättras. Martin Tallvid och Helena Hallerström (2010, s. 19) redovisar en studie som gjordes i Sverige som visar att användningen av egna datorer ökar elevernas motivation och entusiasm och att klassrummets arbetsmiljö blir lugnare. Mikael Alexandersson, Maria Hurtig och Anders Söderlund (2004:05) redovisar en annan studie som visar att samarbete mellan yngre elever som använder datorer hjälper till att förbättra läs- och skrivinläring.

2.6 Föräldrasamverkan

Jag har valt att använda begreppet föräldrasamverkan i min studie eftersom jag menar att detta är relaterat till elevens lärande, elevens utveckling och elevens mål. Jag tycker att det finns positiva pedagogiska aspekter i en föräldrasamverkan. Om läraren lyckas med att bygga ett förtroendefullt och fungerande samarbete med föräldrarna kan föräldrasamverkan bli ett viktigt verktyg för elevens lärande. Ett fungerande samarbete mellan läraren och föräldrarna kan leda till elevutvecklingen i MSA.

Pia Wennerholm Juslin och Sven Bremberg (2005, s.11, 12) hävdar att god dialog och samverkan mellan föräldrar och lärare/skola leder till ett positivt resultat och en bra elevutveckling. Forskning har även visat att eleven trivs bättre i skolan och får bättre betyg när föräldrarna är engagerade i skolarbetet. Gunilla Johansson och Karin Walberg (1993, s. 32) bekräftar att gemensamma mål för eleven bör upprättas mellan föräldrarna och

läraren. Läraren ska, utifrån ett lärarperspektiv, ha en helhetssyn på elevens nivå och därmed bestämma hur samarbetet med föräldrarna ska se ut. Samarbetet med föräldrarna kan alltså variera men läraren bör vara den nyckelperson som avgör behovet och graden av samarbete. Föräldrasamverkan är dock viktig för att sätta elevens lärande i centrum och för att kunna ta ett helhetsgrepp om elevens utveckling. Samverkan mellan läraren och föräldrarna är som en social relation som fungerar genom att en diskussion förs mellan dem.

3 Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras en översikt över tidigare forskning om modersmålsundervisning i Sverige och dess effekter på elevens utveckling. Det ger även en bakgrund om det arabiska språket och dess ursprung för att den problematik som uppsatsen har för avsikt att undersöka ska framträda med större tydlighet. I kapitlet kommer även, utifrån exempelord sammanställda i en tabell, variationen mellan ord i arabiska dialekter att exemplifieras.

3.1 Modersmålsundervisningen

Modersmålsundervisningen är frivillig i Sverige. Behovet av modersmålsundervisning har dock ökat på senare år på grund av förändringar i svenska samhället orsakade av ökningen av antalet invandrarlever och av elever som har invandrarbakgrund.

Modersmålslärares roll i att uppfylla de särskilda villkoren för undervisningen är viktig. Hen måste vara medveten om syftet med att undervisa i modersmålet och hur inläring och utveckling av språket hänger ihop med utvecklingen av elevens tankeförmåga även inom andra ämnen. Om man tittar på läroplanerna vad gäller modersmålsundervisningen i Sverige historiskt ser man att modersmålet finns som ett ämne i skolan för första gången i Lgr 80 (Hemspråksdidaktik, s.9, 10).

3.2 Syfte och mål med modersmålsundervisningen

Det finns många fördelar med att lära sig sitt modersmål. Det är ett medel för att utveckla människans identitet, öka hennes förmåga att lära, ta upp och bli en del av sitt kulturarv.

Modersmålsundervisningen måste, i högre grad än de obligatoriska språkämnena, vara kulturbärande. Syftet med elevens inläring av modersmålet är att ge eleven ett starkt förtroende för sig själv och en tydlig uppfattning om sig själv (Hemspråksdidaktik, 1993, s.17).

Det finns många mål med modersmålsundervisningen. Jag kommer här att nämna dem som är mest relevanta för min studie. Genom modersmålsundervisningen ska eleven utveckla sin språkliga förmåga att förstå, uttrycka sig muntligt och skriftligt och att läsa olika typer av texter på modersmålet. Eleven ska kunna använda modersmålet som ett medel för att utveckla ord och begreppsförråd på modersmålet men även inom andra språk. Genom att eleven kan göra jämförelser mellan modersmålet och det svenska språket utvecklar hen sin tvåspråkighet (Hemspråksdidaktik, 1993, s.17, 18).

3.3 Bakgrund om det arabiska språket

Arabiska talades under tiden före islam på den arabiska halvön (i den sydligaste delen). Arabiskan expanderade sedan mycket under århundradet som sammanhänger med perioden efter profeten Muhammeds död (632). Det bör dock noteras att arabiska inte talas i alla muslimska länder. I icke arabisktalande muslimska länder, till exempel Turkiet, Iran, Afghanistan och Pakistan, används arabiska endast inom religionsutövningen. Därför har dessa språk samtidigt många låneord från arabiskan. Således skrivs fortfarande persiska, pashto och urdu med arabiska bokstäver. Även i turkiska användes arabiska bokstäver till 1928. Därefter skrivs det turkiska språket med latinska bokstäver. Å andra sidan finns det många arabisktalande som tillhör andra religioner än islam i arabiska länder, särskilt kristna såsom kopterna i Egypten, romerska katoliker, maroniterna i Libanon m.fl. (Magnus & Twaefi, 1989, s.10, 11).

Araberna talar idag arabiska och lever i en arabisk civilisation. Namnet på araberna är inte längre relaterat till det etniska konceptet. Arabiskan var tidigare associerad med de

beduinska stammar som spridits i de arabiska länderna före islam. Dessa stammar bodde på den arabiska halvön och talade många dialekter. Beduinernas ankomst till regionen är inte exakt känd, men man vet att användningen och spridningen av det arabiska språket skedde före islam, under det tredje årtusendet f.Kr. Beduinerna bosatte sig i Mesopotamien och blandade sig med sumererna som hade ett eget språk. Sumererna var ursprungsbefolkningen på den arabiska halvön, men deras språk försvann gradvist. På denna tid fanns även inflytande från andra språk i regionen, som kanaaniternas och arameernas. Efter tillkomsten av Koranen blev det arabiska språket också ett religiöst språk. De gamla texterna från slutet av 400- talet e. Kr visar att arabiskan var väl utvecklad redan då (Shakhtour & Kassabgy, 2013, s.11, 12).

3.4 Den klassiska arabiskan, den moderna standardarabiskan och dialekterna

Arabiska som litteraturspråk fanns redan under förislamisk tid och användes då för muntlig dikt. När Koranen kom på 600-talet, hade det litterära arabiska språket blivit religionens språk. Den moderna standardarabiskan som används som allmänt skriftspråk bland arabisktalande nu har därmed en lägre status än den klassiska arabiskan. I MSA blev en del syntaktiska konstruktioner i klassiska arabiskan betraktade som gammalmodiga, och nya har då kommit till. Nya ordförråd och termer har skapats på grund av förändringar i samhällen och i takt med att nya fenomenen tillkommit. Dessutom skapas nya ord då och då i MSA för att undvika låneord (Barth Magnus & Twaefi, 1989, s.11).

Talade språk, dvs. språk på dialekt, betraktas som lägre språk än MSA och har förändrats genom historien. Men samtidigt har dialekterna kämpat mot skillnaderna i den arabiska regionen, så att de trots allt är förståeliga mellan de angränsande arabiska länderna. Vad gäller de arabiska länderna som är långt ifrån varandra som Marocko och Irak kan förståelse av dialektala begrepp däremot vara ett problem (Barth Magnus & Twaefi, 1989, s.11).

De arabiska dialekterna kan delas in i fem grupper efter geografisk region:

1. Den arabiska halvöns dialekter.
2. Irakisk dialekt.
3. Dialekter i Syrien, Libanon, Palestina och Jordanien.
4. Egyptiska och sudanesiska dialekter.
5. Maghribiska dialekter (från Libyen till Marocko). (Barth Magnus & Twaefi, 1989 s.11)

Idag, i den arabiska världen, används de två olika språkversioner parallellt: dialekterna respektive den moderna standardarabiskan. Den klassiska arabiskan används inom religionsutövningen. Båda språken har sina egna funktioner (Barth Magnus & Twaefi, 1989, s.12).

Dialekten är talspråk som människor använder i sina vardagliga liv. Den är inte möjlig att använda vid skrivning och läsning. Dialekten kallas (lahja) eller (amjyya) på arabiska. Den används som kommunikationsspråk och är mer känslomässig än MSA. Inte heller högtbildade människor använder MSA som talspråk. Det finns skillnader på flera olika plan mellan de olika dialekterna, i fonologi och ordförråd som expanderar parallellt med utvecklingen i de samhällen där dialekterna talas (Shakhtour & Kassabgy, 2013, s.12). Vissa dialekter har dock fått mer spridning än andra genom massmedia. Särskilt den egyptiska dialekten, som den används i egyptiska filmer som nästan alla araber tittar på, har blivit mycket välkänd (Barth Magnus & Twaefi, 1989, s.12).

Modern Standardarabiska är ett gemensamt läs och skriftspråk, men dess användningar är få utanför ramen för skrivandet. Den kallas fusha och används i litteratur, högtidstal, föreläsningar, politik, religion, böcker, skolmaterial och skolundervisning (Shakhtour & Kassabgy, 2013, s.12). Samtidigt ser man en minskande användning av MSA i arabvärlden. En av de huvudsakliga anledningarna till denna minskning är ockupationerna i arabregionen. Ockupationerna har lett till att många främmande ord har ersatt arabiska ord i dialekten. På grund av de stora skillnaderna mellan talad dialekt och skriven MSA, samt den dialekternas starka position som talspråk och den minskade användningen av

MSA i arabvärlden blir skrivande en av de svåraste färdigheterna för elever som studerar arabiska som modersmål i Sverige att lära sig (Yassine & Alammar, 2009, s.10).

Den moderna standardarabiskan anses inte vara arabisktalandes första språk, men man lär sig det när man börjar skolan. MSA har sina grammatiska regler som inte gäller för talade dialekter. Det är ett högt, flexibelt och livligt språk som har en framträdande roll i arabisk kultur. Dess starkaste grund är att det är det gemensamma språket i alla arabiska länder (Barth Magnus & Twaefi, 1989 s.12).

MSA är ett mycket rikare språk än dialekterna när det gäller ordförråd, meningsstruktur och morfologi (Shakhtour & Kassabgy, 2013, s.12). Det finns stora skillnader mellan MSA och dialekter såväl som mellan de olika dialekterna själva, men det är viktigt att veta att dessa skillnader inte inkluderar språkskillnader utan bara skillnader i dialekt. Personer med olika dialekter kan förstå varandra utan att kommunikationen blir allt för lidande på grund av skillnaden i ord och begrepp, med vissa reservationer för de arabiska Maghreb-länderna (Yassine & Alammar, 2009 s.10).

Reem Dakwar (2005) behandlar i sin forskning ”Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning” diglossin i det arabiska språket. Diglossin definieras som samexistensen av två typer av språk som används i språksamhället. I det arabiska språket är dialekter den första typen som används i det vanliga talspråket. Den andra typen är MSA som används för de officiella ändamålen, inklusive läsning och skrivning. Dakwar nämner att MSA är det viktigaste kännetecknet för arabisk identitet eftersom MSA används på samma sätt i alla arabisktalande länder.

Dakwars forskning kretsar kring arabiska elever som bor i Israel, där de studerar arabiska som modersmål i skolan. Syftet med forskningen är att undersöka dessa elevers uppfattning av MSA och vilka svårigheter som eleverna möter när de lär sig MSA. Dakwar använde en kvalitativ metod vid analysen av elevernas svar. De flesta eleverna svarade att MSA är viktigt eftersom det är relaterat till läsning, skrift och läxor. De största svårigheterna som elever stöter på beror på fonologiska svårigheter. De är att några

bokstavsljud i den palestinska dialekten skiljer sig från de i MSA och vidare hänvisar Dakwar till ordskillnaderna mellan den palestinska dialekten och MSA. Exempelvis motsvaras ordet boll av كُرَة (kura) på MSA men av طَبَّة (tabe) i den palestinska dialekten.

Här nedan är en tabell som visar skillnaderna mellan vissa ord i MSA och de olika arabiska dialekterna. Jag använder källan Shakhtour och Kassabgy (2013, s.14) för några av orden och dessutom har jag lagt till några ord efter att ha frågat personer med dialekter nedan.

Svenska	MSA	Egypten	Syrien, Libanon, Palestina och Jordanien	Maghrib	Irak
Det finns	Yojadu يوجدُ	fi في	fi في	kayn كايِن	Aku أكو
Jag vill	Uridu أريدُ	awiez عاوز	beddi بدي	beget/bezzet بغيت	Aarid أريدُ
Katt	Qitta قطة	otta أطة	bisse بسة	qetta قطة	Bezzune بزونة
Bord	Tawila طاولة	tarabiza طَرَبيزة	tawla/ tawle طاولة	tabla طَبلة	Miez ميز
Det finns inte	la yujadu لا يوجدُ	mafish مافيش	mafi/ mafish مافي/ مافيش	ma kaynsh ماكاينيش	Maku ماكو
Mycket	kethyran كثيراً	ktiir كثير	ktiir كثير	bezzaf بزاف	kolish' كُلش'
Flaska	qninne	ininne	ininne	karaa	Botul

	قَنْبِيَّة	إِنْبِيَّة	إِنْبِيَّة	قَرَعَة	بُطْل
Gaffel	shewke شَوَكَة	shewke شَوَكَة	shewke شَوَكَة	forcheta فُرْشِيَّتَا	Chettal چَطْل
Te	Shay شَاي	shay شَاي	shay شَاي	Ataj أَتَاي	Chai چَاي

Yassine Yassine och Dia Jaffar Alammar (2009) bekräftar att eleverna som studerar modersmålet i arabiska har svårigheter i skrift. En del av dessa svårigheter ligger på det fonologiska planet. Det finns en skillnad i bokstävernas fonologi mellan MSA och dialekterna. När eleverna talar, finns det bokstäver i talspråket som inte finns i MSA. När de sedan ska skriva, blir de förvirrade gällande vilken bokstav de kommer att använda i MSA. Detta gäller också eleverna som talar flytande arabiska. Sådana svårigheter är ofta relaterade till att eleverna kommer från olika arabländer. T.ex. uttalar en del av de palestinska eleverna inte bokstaven q (ق) på dialekt. (Yassine & Alammar, 2009, s. 25, 26).

4 Metod

4.1 Val av metod och urval i undersökningen

Studiens syfte är att undersöka dialektala svårigheter som eleverna upplever i skrift, dvs. i MSA. Jag vill även samla in information om hur lärarna arbetar för att övervinna dessa hinder. Jag har funnit att det bästa sättet att utföra min undersökning är att använda en kvalitativ metod. Anna Hedin (2011) talar i sin bok *En liten lathund om kvalitativ metod* om att anledningen till att man väljer den kvalitativa metoden är att man vill få så breda och utförliga svar som möjligt i en undersökning. Den kvalitativa metoden intresserar sig i första hand för hur människor tolkar, beskriver och förklarar olika saker.

Med denna kvalitativa metod vill jag dels undersöka hur elever upplever svårigheterna som rör skillnaden mellan dialekt och MSA och vad deras åsikter om dessa svårigheter är, men även hur lärare upplever dessa svårigheter och hur de arbetar för att begränsa dem. Jag utgår, i valet av denna metod, från att dessa svårigheter uppfattas på olika sätt och att det inte finns någon objektiv sanning om problemet. Hedin menar att den kvalitativa metoden omfattar ett mindre antal personer som man i sin tur undersöker djupare.

Den första eleven som i studien kommer att kallas Yosif, går i årskurs sex och är född i Sverige. Den andra eleven kallas Maya, går i årskurs nio och kom till Sverige i tidig ålder. Den tredje eleven som i studien kommer att kallas Amina, går i årskurs sju och är nyanländ. Jag valde denna mångfald bland eleverna för att ge en så heltäckande bild som möjligt av det fenomen som jag har för avsikt att undersöka. Den första modersmålläraren kallas i studien Hisham och är universitetslärare i hemlandet med inriktning mot psykologi. Han är nu mellanstadielärare i arabiska i Sverige sedan tolv år. Den andra modersmålläraren kommer att kallas Yakub. Han jobbade som ämneslärare i naturvetenskap i hemlandet och arbetar som gymnasielärare i arabiska här i Sverige sedan

1994. Den tredje läraren kallas i studien Anna och är klasslärare för en årskurs 4-6 och har jobbat som lärare i 34 år. Jag har valt denna grupp av lärare på grund av deras långa erfarenhet av undervisning. Intervjuerna gick till så att jag ställde de intervjufrågor som tas upp i bilaga 1 och 2 till eleverna respektive lärarna. Jag utgick från uppsatsens frågeställningar när jag planerade intervjufrågorna. Jag har i första hand ställt öppna intervjufrågor och gett stort utrymme för följdfrågor och fortsatt diskussion under intervjuerna.

4.2 Etiska aspekter

Anna Hedin (2011) menar att etiska aspekter är viktiga, särskilt i kvalitativa undersökningar eftersom intervjupersonerna då ger mycket av sig själva. Intervjupersonen som lämnar informationen ska inte kunna identifieras och ska inte kunna ta skada av studien. Namnen och könen som jag använder är fiktiva i enlighet med forskningens regler och etik. Jag kontaktade de intervjuade eleverna och deras vårdnadshavare, samt lärarna som skulle delta i undersökningen och skolorna i god tid innan undersökningen inleddes och inhämtade samtycke för deras deltagande. Alla hade då skriftligen delgivits syftet med intervjuerna/ undersökningen, intervjufrågorna och en tid för intervjuerna hade planerats. Intervjuerna skedde under skoltid för eleverna och under arbetstid för lärarna. De fick veta att resultatet bara ska användas för detta syfte. Jag fick godkännande av alla intervjuade att spela in intervjuerna. Detta för undvika att skriva ner allt som sades. Således kunde jag fokusera på vad den intervjuade sade och lägga till kompletterande frågor eller uppföljningsfrågor.

4.3 Bearbetning

Bearbetningen är ett arbetsmoment som tar ganska lång tid. Jag intervjuade en person om dagen. På så sätt hade jag tillräckligt med tid för bearbetning innan jag genomförde en ny intervju. Detta för att jag skulle kunna anpassa och planera bättre inför nästa intervju.

Varje intervju tog cirka 45 minuter med eleverna och cirka 60 minuter med pedagogerna. Jag hade planerat frågor som jag ställde för eleverna och lärarna (Se bilaga 1 och 2). Jag fick genom intervjuerna all den information som jag behövde för att genomföra analysen och utvärdera resultaten. Anna Hedin (2011) nämner att intervjuaren bör skriva ner vad som sägs för att undvika förluster av viktiga delar som yttras och detta skall sedan läsas igenom ett flertal gånger. Jag transkriberade inspelningarna ord för ord och tog sedan ut några nyckelord som skulle symbolisera det som stod i frågan. Ett exempel är:

Fråga. Vilka dialektsvårigheter har du när du använder moderna standardarabiskan i skrift?	Nyckelord
Svar. Jag gör grammatiska fel i mina skrivuppgifter. Grammatiken i MSA är svår eftersom att jag använder den grammatik som tillhör min dialekt.	grammatiska fel

Hedin (2011) menar att när man letar efter, analyssystemen så utgår man från frågeställningar för att senare kunna söka igenom texten och besvara dem. All information som kan besvara frågeställningarna har jag valt ut för att analysera ytterligare. Intervjutexterna analyserades genom att jag läste igenom dem ett flertal gånger. Sedan gjordes en sammanfattning av intervjun med de viktigaste delarna. Efter detta valdes några relevanta citat från elevernas och lärarnas svar som jag tyckte passade särskilt bra för denna studie och på så sätt blev det enklare för mig att hänvisa till texterna när jag skulle analysera och utvärdera resultaten.

5 Resultat och analys

I det här kapitlet presenterar, analyserar, och tolkar jag elevernas och pedagogernas svar som ska delas upp under tematiska rubriker. Jag kommer att bearbeta svaren enligt det teoretiska perspektiv som anförs i uppsatsens inledande del. De tematiska rubrikerna som presenteras är: Användningen av dialekter och modern standardarabiska, möjligheter och svårigheter i skrift och pedagogiska metoder och uppgifter. Jag presenterar en analys efter varje tema.

5.1 Användningen av dialekter och modern standardarabiska

Fråga. Hur ofta använder du dialekt och modern standardarabiska i vardagen?

Alla tre eleverna talar dialekt hemma med föräldrar, vänner och släktingar. Eleverna upplever inte samma svårigheter med att använda MSA. I hemuppgifterna som de får av läraren måste MSA användas. De uppgifterna är relaterade till läsning, skrivning och övningar. Elevernas svar visar att föräldrarna är intresserade av att deras barn lär sig MSA, vilket de anser att det är värdefullt språket som barnen bör lära sig. Föräldrarna uppmuntrar och driver sina barn mot att utveckla MSA. Genom elevernas svar är det uppenbart att de, och deras föräldrar, håller med om att en modersmålslektion per vecka inte är tillräckligt.

Elevernas svar på ovanstående fråga visar att alla elever inte står inför samma svårigheter med MSA. Yosif och Maya tycker att MSA är väldigt svårt och skiljer sig från det talade språket som de talar flytande med familjen. De försöker utveckla MSA på olika sätt. Amina har inte problem alls med att läsa olika arabiska böcker.

Yosif: “Jag kan inte låna intressanta arabiska böcker för att läsa dem, på grund av svårigheten med MSA”.

“Jag är den bästa bland mina syskon att förstå MSA och tolkar dess ordförråd för att jag tittar på kortfilmer på YouTube och spelar elektroniska spel”.

Maya: “Jag studerar ytterligare arabiska i en förening för att utveckla mitt MSA”.

“Jag tränar på att skriva i MSA genom att smsa till min familj”.

Amina: “Vi har många arabiska böcker hemma, men min läsning är inte daglig”.

5.2 Analys

De tre eleverna säger alla att de talar olika arabiska dialekt hemma. Detta kan sättas i relation till Maaïke Hajers och Theun Meestringas (2009) forskning om att de arabiska eleverna måste inse skillnaden mellan dialekter och standardspråk. De menar att eleverna i grundskolan måste gå upp ett stort steg från det dagliga språket till skolspråket, där de ska kunna ämnesspecifika ord och begrepp. Eleven Amine har inte problem med att läsa MSA. Det kan hänga samman med att hon är nyanländ. Arabiska som skolspråk etablerades hos henne i hennes hemland innan hon kom till Sverige. Detta överensstämmer med Maaïke Hajers och Theun Meestringas (2009) forskning om att eleven i skolan ska ta till sig nya kunskaper och använda ett kognitivt akademiskt språk. Detta tolkar att Aminas MSA är rik på ordförråd. Hon har språklig kunskap och kunskap om läs och läsförståelse. Därför har hon inga problem att läsa favoritböcker.

Enligt Yosifs och Mayas utsagor använder de modern teknik för att utveckla sina språk. Yosif tittar på filmer som han älskar och lägger mycket tid på att spela elektroniska spel på arabiska. Spelspråket och filmerna är på MSA och fyllda av användbara ord. På grund av detta menar han att han förstår standardspråket bättre än sina syskon. När det gäller

Maya skriver hon meddelanden till sin familj med mobilen. Detta sätt passar henne för att utveckla MSA. Man kan här dra paralleller till Laura Luoma och Sini Narsakka (2020) som menar att eleverna behöver mer självstyrande i sin inläring för att utvecklas. Ändringarna i samhället gör att elevernas sätt att lära förändras. Eleverna använder digitala verktyg mer än vuxna och väljer därmed de verktyg som de tycker passar deras utveckling. Detta bekräftas av Yosifs uttalande att han är bättre på att förstå MSA än hans syskon.

Yosif säger att han tittar på korta filmer som han tycker om, t.ex. tittar han på filmer om djurvärlden. Annika Löthagen och Jessica Staaf (2009) finner i sin forskning att faktatext är den typ av text som lärare främst använder med sina elever. De menar att sådana texter får eleven mycket kunskap och fakta samtidigt som språket kommer att utvecklas hos hen. Här, från elevernas glädje i att titta på filmer om djurvärlden, kan läraren återkoppla till elevens kunskap och lust på detta område genom att planera ett tema som syftar till att utveckla elevens läs- och förståelseförmåga. Därefter kan eleven erbjudas en skriftlig text. Eleven kan på så sätt få kännedom om någon typ av litterära texter, utveckla sitt skrivande och öka sitt ordförråd på MSA. Om eleven på detta sätt följer en vuxenledning eller kamrater som har mer förmågor och kunskaper vistas hen i den proximala utvecklingszonen och hens förmågor kommer då, enligt Vygotskij (1982), gradvis att utvecklas.

5.3 Möjligheter och svårigheter i skrift

Fråga. Vilka dialektsvårigheter har du när du använder moderna standardarabiskan i skrift?

De upplevda svårigheterna med att skriva uppgifterna varierar mellan de tre eleverna. Även om lärarna alltid uppmuntrar eleverna att skriva utifrån sina förmågor när det gäller både kvantitet och kvalitet. Behovet av hjälp och stöd från lärarna och föräldrarna varierar också, men alla elever är överens om att när de får hjälp går det bättre och lättare att producera olika typer av texter. De är överens också om att en arabisk lektion per vecka inte räcker. Eleverna får alla instruktioner av sina lärare innan de får de skriftliga läxorna.

De tränar även på grammatik och att använda ordförråd för att berika sina texter. Yosif har många värdefulla idéer. Han hoppas att kunna skriva ner dessa idéer på papper när han ska skriva ett prov. Men hans bristande ordförråd när det kommer till MSA är ett problem. Maya som kommer från Irak talar den irakiska dialekten hemma. Hon blir irriterad när hon skriver, för att det finns bokstäver som används i den irakiska dialekten men som inte förekommer i MSA. Hon använder Google översättning som hjälpmedel när hon skriver, men som ett resultat blir texten svag och konstig. När det gäller Amina, så behöver hon mer tid för att själv kunna skriva en text som består av mer än en sida. Det resulterar i en bra text.

Yosif: "Jag förstår ganska bra MSA, men när jag skriver använder jag dialekt som vi talar hemma".

"Jag har grammatiska fel när jag skriver. Grammatiken i det MSA är svårt".

Maya: "Jag har svårt att skriva på MSA, eftersom det finns ord på dialekt som är svåra att hitta i MSA".

"Det blir nyttigt när vi jobbar i små grupper i klassen".

Amina: "Jag blandar inte MSA med dialekten".

5.4 Analys

Av elevernas svar är det tydligt att de befinner sig på olika nivåer när det gäller att skriva MSA. Även behovet av hjälp är olika mellan de tre. Detta kan sättas i ljuset av Vygotskij's teori (1982) om den proximala utvecklingszonen. Elever som får tillräckligt stöd och hjälp, enligt sina behov, för att utföra en uppgift eller får stöd från gruppen genom att eleven jobbar med andra har enligt Vygotskij (1982) goda förutsättningar att utveckla sin kunskap. Eleven kan sedan utföra sina uppgifter utan hjälp. Maya uttrycker att hon känner

sig mer bekväm när läraren delar upp eleverna i små grupper, för att de ska lära sig nya kunskaper av varandra. Hajer (2009) betonar att det är upp till läraren att avgöra vad den specifika eleven behöver och vilken typ av återkoppling som gör att eleven blir bättre.

Maya starkt påverkad av den dialekt som hon talar hemma. Hon hittar ibland inte ord som motsvarar de dialektala i MSA. I tabellen över ord (s. 17) blir det uppenbart hur stor skillnaden mellan ord på dialekt och ord på MSA kan vara. T.ex. är ordet för något så vardagligt som ett bord *Tawila* på MSA som motsvaras av *tarabiza* på den egyptiska dialekt, *tawila/ tawile* på de syriska, palestinska och libanesiska dialekter, *tabla* på den marockanska dialekt och *miez* på irakiska dialekt. Den arabiska dialekt som eleverna talar hemma är deras starkaste språk. Enligt Gunn Imsen (2000) lär barnet sig språket och grammatiken genom att lyssna. Den språkliga utvecklingen sker på det språk hen har hört från sina tidiga år. Här blir det tydligt att det första språket som barnet har lärt sig hemma från föräldrarna är dialekten och dess grammatik. Barnet är inte vant till MSA och dess grammatik. Detta bekräftas av Yosifs uttalande att grammatiken för MSA är svårt för att han bättre känner till och använder dialektens grammatik.

Både Yousif och Maya har svårigheter i att skriva på MSA. Psykologen John MacNamara (1982) anser att språkutveckling bygger på samma princip som kunskapsutvecklingen inom de andra ämnena. Men andra ämnen ägnas fler timmar. Yosif tycker att en timmes modersmålsundervisning per vecka inte räcker. Han menar att det är den huvudsakliga anledningen till att han har brister i ordförrådet när det kommer till MSA. Han har många idéer och vill skriva, men han kan inte skriva fritt på grund av detta. Jim Cummins finner i sin forskning att eleven bara i skolan kan öva sin språkfärdighet på hög nivå och inte i det språket som användas i vardagslivet. När man jämför Yosif med Amina som är nyanländ. Amina har goda språkliga kunskaper i MSA för att hon gick sex år i skolan i hemlandet. Därför skriver hon utan stora bekymmer även när hon inte får någon hjälp med läxor. Det tar längre tid när hon skriver en längre text själv än när hon får hjälp. Men genom att lägga ned tiden producerar hon en riktigt bra text. Hon förväxlar inte dialekt med MSA, även om hon talar dialekt hemma.

Maja talar irakisk dialekt hemma. Hon uppger att hon blir förvirrad när hon skriver. Orden som hon talar kan inte skrivas med samma bokstäver på MSA. Den irakiska dialekten innehåller bokstäver som inte tillhör arabiska. I tabellen (s. 14) finner man t.ex. att orden چاي och چطّل på irakisk dialekt innehåller bokstaven چ (ch) som inte finns i MSA.

5.5 Pedagogiska metoder och uppgifter

De tre lärarna upplever elevernas skriftliga svårigheter som ett resultat av talspråket som används hemma eller vid andra tillfällen. Alla tre eleverna och de arabiska lärarna inser att MSA, som är skolspråket, bör utvecklas. Den svenska läraren håller med dem och betonar vikten av skolspråket, vilket eleven skriver och uttrycker sig i. Alla lärarna talar om vikten av att öka elevens ordförråd och synonymer. Lärarna talade om flera sätt att utveckla skolspråket, varav det viktigaste är kontinuerlig läsning.

Frågan till eleverna: Hur kan vi arbeta för att ni ska utvecklas i skrift?

Frågan till lärarna: Hur utvecklar du eleverna i skrift?

Yosif: "Vi alla bör använda MSA som talspråk i klassen"

Maya: "Skriftliga uppgifter ska handla om samhällsfrågor".

Amina: "Använda oss av digitala verktyg i undervisningen".

Hisham: "Jag upplever att de flesta eleverna använder sig av dialekten när de skriver".

"Föräldrasamverkan är den viktiga faktorn för att uppnå målet som elev".

"Vi undervisar inte dialekt men MSA. När eleven skriver använder hen termer som används hemma. Vi riktar eleven mot MSA".

Yakub: ”Dialekten påverkar yngre elever, men effekten blir mindre när eleven börjar på gymnasiet”.

”Låt eleven skriva fritt, därefter utvecklas hen automatiskt”.

”Jag arbetar hårt för att hitta en lämplig text för eleverna, jag vill inte att eleven ska bli uttråkad”.

Anna: ”Det är viktigt att eleven läser skönlitteratur. Då får hen ett stort ordförråd och många synonymer gratis”.

”Ett närmare arbete mellan modersmållärare och svenska lärare”:

5.6 Analys

Även om intervjuerna utfördes med lärare som undervisar i både arabiska och svenska, har intervjuerna med lärarna kommit fram till snarlika resultat. Anna tar upp att det finns någonting som kallas för talspråk och skrivspråk. I södra Sverige uttalar man orden på ett sätt, i mitten av Sverige på ett annat sätt och längre norrut på ett tredje. Hisham talade om variationer i uttal mellan flera dialekter som han har i sina elevgrupper. Detta beror på elevernas bakgrund. Yakub menar att det finns två saker man bör titta på i relation till detta problem. Den ena handlar om när man pratar och då finns det uttalsregler och dialekter. Andra saken är när man skriver och måste tänka på MSA, ordförråd, vad grammatiken säger och stavningsregler. Detta kan med fördel sättas i relation till Hajers och Meestringas (2009) forskning om att eleven bör kunna växla språkfärdighet vid olika situationer. Eleven måste skilja mellan hemspråk och skolspråk. Hen behöver vara medveten om att skolspråket är det språk man skriver på. Hen måste också veta att när man skriver ett officiellt brev skiljer det sig mycket från meddelandet hen skriver till en vän på sociala medier.

Hisham menar att läraren inte borde undervisa i dialekt, utan MSA. Ur Mayas synvinkel ser hon att om de använder MSA som ett samtalsspråk i klassrummet, kommer det att innebära ett bra steg mot en utveckling av elevens skrivförmåga. Hisham säger att den professionella lärarens undervisning bör leda till utvecklingen av MSA och läraren bör sträva efter detta från det att eleven börjar studera modersmålet. Utvecklingen sker dock ett steg i taget. I linje med detta menar Yakub att effekten av dialekten på MSA minskar när eleven når upp till högre årskurser. Man kan här dra paralleller med forskaren Margaret Donaldsons (1978) teori när hen beskriver språket som är en låda, där barnet fyller på och utvecklar språket hela tiden. För att eleven ska få möjlighet att fylla upp lådan spelar läraren en stor roll. Språkutveckling är modersmålsundervisningens yttersta mål. Detta uppnås genom att läraren använder de olika verktygen och resurserna för att utveckla elevens språk.

Anna tar upp de elever som har ett annat modersmål än svenska, då kan man ibland uppleva att det barnet pratar flytande svenska. Man kan tycka hen är duktig i svenska och har korrekt svenskt uttal, men när hen skriver upptäcker man att ordförrådet är väldigt begränsat. Detta motsvarar vad Hisham säger, men situationen är den motsatta, dvs. att många svenskfödda elever talar och kommunicerar bra på arabiska, men när det kommer till att skriva prov, visar de språkliga svagheter sig. Hisham menar att proven visar att de flesta av dessa elever använder dialekt i sitt skrivande och har svårt att formulera meningar korrekt samt att de har ett bristande ordförråd på MSA. Hajer och Meestringa (2009) menar att skolspråket skiljer sig från talspråket. Skolspråket börjar man lära sig när man börjar i grundskolan, där man ska läsa olika läromedelstexter. Man ska vidare lära sig att använda detta språk när man uttrycker sina kunskaper och åsikter i skrift.

Anna ger i uppgift till sina elever att läsa en skönlitterär bok i månaden. Sedan inleder hon en diskussion i klassrummet om boken. Eleven får välja ut en scen som är stark och som står för någonting för hen och som hen vill lyfta fram. Då lär eleven sig att reflektera över vad som händer i boken och vad som är rätt eller fel. T.ex. kan elever säga om en karaktär att han var en väldigt stark ledare men han var en dålig ledare, jag tyckte inte om boken för att... Eleven kan göra en analys där hen sammanfattar och ger sin syn på den. På det sättet fostras eleverna till att bli analyserande, reflekterande och kritiska. Detta motsvarar

Gerd B, Arfwedson (1998) menar att berättelser och skönlitterära böcker lockar eleven att läsa. Detta slag av litteratur är ett av de bästa medel för en lärare som vill planera en undervisningsstrategi som utgår från kunskapskraven.

Maya tycker att hon utvecklar sig när de skriftliga uppgifterna handlar om samhällsfrågor. Yakub ser i sin lärarroll att det lönar sig att låta elever skriva fritt, om saker de intresserar sig för. Detta handlar om elevinflytande. Den nya läroplanen från 2011 visar en syn på undervisningsplaneringen. Det är viktigt att läraren tar med elevernas erfarenheter och åsikter när hen ska planera undervisningen. Enligt läroplanen ska läraren ansvara om att eleven ska få ett reellt inflytande på undervisningens innehåll. Yakub menar när eleven väljer att skriva om aktuella händelser eller att undersöka olika frågor, kommer hen också vara mer motiverad till att lära sig framställa det hen vill. På detta sätt utvecklas eleven med tiden till att skriva texter med bra innehåll och att vänja sig att använda MSA. Utifrån Vygotskijs (1982) tänkande sker elevens utvecklingslärande då hen arbetar på egen hand. Hisham säger att läraren inte bör undervisa dialekt, utan MSA istället. Han menar att läraren exempelvis kan inleda en diskussion i klassrummet. Där hen ska föra samtalet på MSA för att berika elevernas språk och öka deras ordförråd. Yosif nämnde ett elevutvecklingsområde när eleverna och läraren ska använda MSA i tal i klassrummet. Å andra sidan öppnar en sådan diskussion i klassrummet ett stort utrymme för eleven. Eleven kan uttrycka sina åsikter när ett ämne tas upp och diskuteras i klassen. Eleverna ska utvecklas för att kunna uttrycka sina åsikter.

Amina säger att digitala verktyg bör användas i skrivinlärning. De digitala verktygen främjar skrivandet på MSA. Amina menar att när hon skriver i Google dokument kommer skrivprogrammet att söka efter rätt ord samt grammatik på MSA. På så sättet utvecklas hon snabbt i skrivande på MSA. Enligt Skolverket är den digitala tekniken ett viktigt läromedel som kan hjälpa med att involvera eleven i lärandet. Maria Hurtig och Anders Söderlund (2002) finner att eleverna som använder datorer i sitt lärande utvecklar sina läs- och skrivförmågor. Eva Evensson (2020) definierar att den professionella läraren använder olika digitala resurser i undervisningen. Anna lyfter fram att hon vill se ett större samarbete mellan modersmåslärarna och svenskalärarna. Ett exempel är om svenskläraren jobbar med grammatik, substantiv, så kanske arabiskaläraren samtidigt

också kan jobba med substantiv i fast i arabiska. Det uppstår en dubbel förståelse för eleven och hjälper hen då den kan dra paralleller mellan de två olika språken. Detta kopplas till att modersmålsämnet är ett skolämne som inte ska isoleras från övriga skolämnen.

6 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras det som studien kommit fram till. Resultaten kommer att kopplas till den forskning som beskrivits i kapitlet ”Tidigare forskning”. Kapitlet avslutas med slutsatser och förslag på ytterligare forskning.

6.1 Litteratordiskussion

Det finns hel del intressanta tidigare forskning om elevers svårigheter med att skriva, men när det gäller skriftliga svårigheterna bland eleverna som studerar arabiska som modersmål finns det knapphet i källorna. Men trots det känner jag att jag har uppnått mycket. Jag har exempelvis använt mig av en källa om internationell forskning inom språkvetenskap skriven av Reem Dakwars vid namn ”Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning”. Denna källa användes för att vidga min studie och förtydliga syftet. Jag har också använt mig av Magnus, Barth Georgs och Tawaefi Lilians ”Arabiska en kontrastiv beskrivning” för att identifiera skillnader mellan dialekter och MSA.

6.2 Metoddiskussion

För studien användes en kvalitativ undersökningsmetod i form av intervjuer. Anna Hedin (2011) menar när syftet med forskningen är att få en utökad förklaring av fenomenet som forskaren vill belysa, är den kvalitativa metoden bäst. Då väljer forskaren olika personer som hen tror att komma få olika svar som gynnar hens forskning. Intervjuerna genomfördes med tre elever och tre lärare. Med den kvalitativa metoden fick jag en bredare förståelse av intervjuades upplevelser och uppfattningar. När det saknades tydlighet i svaret kunde jag ställa komplementära frågor för att fördjupa förståelsen.

6.3 Resultatdiskussion

Georg Magnus Barth och Lilian Tawaefi (1989) lyfter fram att arabiska språket har olika dialekter. De avgränsar dialekterna till fem grupper beroende på den geografiska arabiska regionen. När ett barn går i skolan i arabisktalande länder är det MSA som används för läsning och skrivning. MSA är ett gemensamt språk i hela den arabiska världen och är ett svårt språk, delvis på grund av de många olika dialekterna som används som talspråk. Eleverna och lärarna menar att dialekterna ofta är den största svårigheten som ligger i vägen för att eleverna ska nå sina lärandemål i skrivning. Eleverna använder ofta ord från dialekt när de skriver, vid de tillfällen när de inte hittar orden i MSA. Lärarna betonade att det är viktigt för eleven att utveckla sitt ordförråd i MSA. Läraren Anna talar om talspråket som varierar i Sverige beroende på den geografiska regionen. Men när eleven skriver är det skrivspråket som ska gälla. Reem Dakwar (2005) bekräftar att det finns stora skillnader mellan dialekterna och MSA. Yassine Yassine och Dia Jaffar Alammar (2009) menar att dialekterna innehåller många främmande ord som inte finns i MSA. Georg Magnus Barth och Lilian Tawaefi (1989) nämner att dialekten är det första språket som man lär sig och att MSA är det språket som man lär sig när man börjar i grundskolan. På grund av dessa svårigheter med MSA, som vida överstiger de problem med dialekt som förekommer i de moderna språken, kan man, i linje med vad både de intervjuade lärarna och eleverna uppgav, dra slutsatsen att det inte räcker med en lektion undervisning i veckan för att eleven lär sig MSA. Eleverna som är född i Sverige eller som kom till Sverige i en tidig ålder och började studera modersmålet först senare, dras med bristande ordförråd på MSA. Den huvudsakliga skulden till detta är det begränsade timantal som tilldelas modersmålsundervisningen. Det räcker inte för att ge en elev med bristande förkunskaper en god kunskap i MSA och dess grammatik.

6.4 Slutsatser

Syftet med denna studie är att studera svårigheterna med att skriva texter hos en grupp arabisktalande elever i klass 6-9 som studerar modersmålet. Samt skapa en förståelse för dessa problem genom att intervjua. Genom att utgå från forskningsfrågor kommer dessa relaterade frågor att besvaras sammanfattningsvis utifrån de slutsatser som kan dras av analysen och diskussionen av studiens resultat.

Hur ser eleverna på MSA och dialekt?

Eleverna som är födda i Sverige eller kom till Sverige i en tidig ålder menar att MSA är ett svårt språk och att den största svårigheten med modersmålsstudierna är skrivandet eftersom MSA är det arabiska skriftspråket. MSA är ett rikt språk som i vissa fall ligger långt ifrån de många arabiska dialekterna. Det har ett stort ordförråd i förhållande till det dialektala talspråket. I MSA finns även bokstäver som inte används i vissa dialekter. Nyanlända elever har däremot sällan lika svårt att skriva MSA, för att de ofta studerat arabiska och dess grunder i hemlandet.

Varför är det svårt för vissa elever när de vill skriva sina tankar?

När eleverna skriver använder de bara MSA, som är det språk som de läser på. De flesta elever har svårt att uttrycka sig på grund av brist på MSAs ordförråd. Dessutom på grund av skillnaden i några av fonetiska bokstäver mellan MSA och dialekter. Eleverna har också svårt att formulera korrekta meningar. Den mycket begränsade tiden för modersmålsundervisning spelar en stor roll i att dessa svårigheter är problematiska att överkomma.

Vilka pedagogiska metoder använder lärarna för att hantera elevernas skrivsvårigheter?

Resultatet visar att lärarna är medvetna om dessa svårigheter och de använder många sätt för att utveckla elevernas skrivande. Eleverna bör ges en bred bas av ord så att de kan

uttrycka sig i skrift och därmed utveckla sina skrivförmågor. Läsning är i sin tur en viktig faktor för att öka ordförråden hos eleven och för lära hen att formulera meningar på MSA. Användning av moderna digitala undervisningsmetoder öppnar för bättre lärande för eleverna. Ytterligare ett viktigt verktyg för att eleven ska uppnå bättre kunskaper i MSA kan uppnås genom en bra relation mellan läraren och elevens föräldrar. Genom att föräldrarna inkluderas i inlärningsprocessen kan dessa svårigheter begränsas ytterligare.

6.5 Fortsatt forskning

I kommande del finns förslag till yrkesverksamheten för att förbättra metoderna inom lärandet:

Med brist på en övergripande strukturell lösning på problemområdet behöver arabiska undervisningstiden förlängas indirekt genom hemläxor som eleverna kan göra med hjälp av sina föräldrar som kan hantera MSA på en högre nivå. På detta sätt kan inläringstiden för språket ökas. Pia Wennerholm Juslin och Sven Bremberg (2005) visar på vikten av samverkan mellan läraren och föräldrarna vilken, om den investeras väl, leder till en positiv kunskapsutveckling för eleven. Gunilla Johansson och Karin Wahlberg (1993) betonade att gemensamma mål för läraren och föräldrarna innebär en väsentlig hjälp för eleven att nå målet. En professionell modersmålslärare behöver skapa en bra relation med elevens familj, men det är hen som ska avgöra vilka föräldrarnas uppgifter för att ge hjälp till eleven ska vara utifrån elevens nivå och kunskapskraven.

Ett annat förslag är kontinuerlig läsning hemma. Det är ett effektivt sätt för eleven att utveckla sin kunskap i MSA. Detta hjälper hen att öka det arabiska ordförrådet i MSA och att upptäcka mer av språket. Här blir modersmålslärarens uppgift att hitta sätt att öka elevens ordförråd och utbilda eleven att använda dem skriftligt för att ersätta det språk som eleven brukade använda som ett talspråk hemma. Utan det är det svårt, särskilt för elever som har växt upp i Sverige, att skriva sina tankar. Eller hen kan kanske skriva, men texterna kommer ofta att inkludera ord som inte tillhör MSA. Således producerar de flesta av dessa elever en ganska svag text. För att komma tillrätta med detta skulle

modersmåsläraren kunna inrätta ett bibliotek som innehåller olika intressanta böcker och berättelser som passar elevernas ålder och nivåer. Läraren kan motivera och uppmuntra sina elever att låna och läsa böcker hemma med hjälp av sina föräldrar. Gerd B Arfwedson (1998) menar att läraren kan använda olika berättelser som en framgångsrik undervisningsstrategi. Läraren väljer en lämplig berättelse som är lärorik, innehåller ett rikt ordförråd och gör det möjligt för eleven att läsa mellan raderna. Genom detta lär sig eleven textstrukturen som hjälper hen senare med skrivandet.

För fortsatt forskning hade studien kunnat vara mer omfattande om jag exempelvis genomförde intervjuer med fler elever. T.ex. hade jag kunnat intervjua en elev som inte får hjälp med läxorna i hemmet, och på så sätt skulle förståelsen för hur föräldrastöd påverkar lärandet av modersmål kunnat vidgas ytterligare. Studien hade kunnat vara mer intressant om jag intervjuade fler elever eftersom jag hade fått ta del av fler perspektiv vilket alltid är till nytta. Dessutom hade det varit intressant att intervjua föräldrar och lyssna på deras tankar om hur de bidrar till utvecklingen av MSA för sina barn. Föräldrar är den viktiga underbyggnaden som läraren förlitar sig på att kunna arbeta tillsammans med för att utveckla elevens förmågor att använda MSA.

Referenser

Alexandersson, Mikael & Hurtig, Maria & Söderlund, Anders. 2004. *Att forska med datorn. Om elevers lärande via den nya informationstekniken*. Delrapport inom projektet ELISA. Forskningsrapport 2004:05. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Arfwedson Gerd B. 2003. *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm.

Barth, Georg Magnus och Tawaefi Lilian. 1989. *Arabiska en kontrastiv beskrivning*. Arlöv.

Chomsky, Noam. 1969. ” Review of Skinner's Verbal Behavior”. I De Cecco, John P. : *The Psychology of Language, Thought, and Instrucion*. London.

Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire Clevedon*, England.

Dakwar, Reem. 2005. *Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning*. Department of Behavioral Sciences Teachers College, Columbia University.

Donaldson, Margaret. 1978. *Hur barn tänker*. Lund.

Ertmer, Peggy A. & Ottenbreit-Leftwich, Anne T. 2010. *Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882506.pdf>

Hämtad 2020-06-06

Hajer, Maaike & Meestringa Theun. 2009. *Språkinriktad undervisning*. Stockholm.

Hattie, John. 2012. *Synligt lärande för lärare*. Stockholm.

Hedin A. 2011. *En liten lathund om kvalitativ metod med tonvikt på intervju*. Martin

[file:///C:/Users/670315da/Downloads/Liten%20lathund%20om%20kvalitativ%20metod%20med%20tonvikt%20p%C3%A5%20intervju%2011-08-25%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/670315da/Downloads/Liten%20lathund%20om%20kvalitativ%20metod%20med%20tonvikt%20p%C3%A5%20intervju%2011-08-25%20(1).pdf)

Hämtad 2020-03-11

Imsen Gunn. 2000. *Elevers värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund.”

Johansson, Gunilla & Wahlberg Orving, Karin. 1993. *Samarbete mellan hem och skola: Erfarenheter från elever, föräldrars och lärares arbete*. Umeå: Högskolan i Luleå.

Kjell- Maria Hagström och Uggle Ulrika. 2006 *Föräldrasamverkan kring elevens lärande sett ur ett lärarperspektiv*. Examensarbete. Högskolan Väst.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:215725/FULLTEXT01.pdf>

Hämtad den 2020-04-11

Luoma, Laura och Narsakka, Sini. 2010. *Svensklärares erfarenheter av användning av digitala läromedel i svenskundervisning*. Magisteravhandling i svenska. Jyväskylä universitet.

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68242/URN_NBN_fi_jyu-202003192467.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Hämtad 2020-03-15

Löthagen Annika och Staaf Jessica. 2009. *Skön litteratur -vägar till läslust och språkutveckling*. Kalmar.

MacNamara, John. 1982. *Names for Things. A Study of Human Learning*. Cambridge.

Paulin Arja; Rivera Trinidad; Almgard Pirjo Huuhtanen; Finell Dorita; Arvor Åsa Tinglöw & Qamhawi Oraib. 1993. *Mer än modersmål- Hemspråksdidaktik*. FLS Förlag.

Shakhtour Elham och Kassabgy Reem. 2013. *Vägen mellan arabiskt tal- och skriftspråk*. Examensarbete. Malmö Universitet.

<https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15577/Elham%20o%20Reem%20Examensarbete.pdf?sequence=2>

Hämtad 2020-02-28

Skolverket. Digitaliseringen i skolan- möjligheter och utmaningar.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d438/1553968018488/pdf3971.pdf>

Hämtad 2020-06-06

Svensson, E. 2020. *Lärares användning av digitala resurser i undervisningen: "Kombinationen av ett praktiskt verktyg och en skicklig lärare"*. (1 uppl.). Lund: Medi, Tryck, Lund.

https://portal.research.lu.se/portal/files/78995909/La_rares_anva_ndning_av_digitala_re_surser_i_undervisningen.pdf

Hämtad 2020-06-06

Tallvid, M. 2010. *Egen dator i skolarbetet. – Falkenbergs väg till framtiden?* Utvärdering av projektet En-till- En i två grundskolor i Falkenbergs kommun. Delrapport 3. Falkenberg: Falkenbergs kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen & Göteborgs universitet.

<https://iktockero.files.wordpress.com/2015/03/en-till-enfalkenbergsvc3a4gtillframtiden3f.pdf>

Hämtad 2020-06-07

Vygotsky, Lev. 1982. *Tænkning og sprog*. København.

Vygotsky, Lev. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, The M.I.T. Press.

Wennerholm Juslin, P., & Bremberg, S. 2005. Bättre skolprestationer med ökat föräldrainflytande. En systematisk forskningsöversikt. Statens folkhälsoinstitut.

Yassine Yassine och Alammar Jaffar Dia. 2009. *Att lära sig skriva på standardarabiska*. Examensarbete. Malmö universitet.

https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/9540/att_skriva_p%C3%A5%20_standardarabiska.pdf?sequence=1

Hämtad 2020-03-12

Bilaga 1

Frågorna för intervjuade eleverna:

1. Hur ofta använder du dialekt och moderna standardarabiska i vardagen?
2. Vilka dialekt svårigheter har du när du använder moderna standardarabiska i skrift?
3. Om du upplever att du har svårigheter i skrift, vad tror detta beror på?
4. Hur kan vi arbeta för att du ska utveckla i skrift?

Bilaga 2

Frågorna för intervjuade lärarna:

1. Vilka skol språkliga svårigheter upplever Du hos eleverna i skrift?
2. Vilka olika metoder använder Du för att eleverna förbättrar sig i att skriva olika textuppgifter enligt kursplan för årskurs 6-9?
3. Vilka olika skriftliga uppgifter använder Du för att eleverna förbättrar sig i att skriva olika textuppgifter enligt kursplan för årskurs 6-9?