



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Modersmålsundervisning ur ett elevperspektiv

Miriam Papke och Nadesda Cakir

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande
Läraryrket
Höstterminen 2013

Handledare
Mattias Fyhr
Examinator
Aymé Pino

SAMMANFATTNING

Nadesda Cakir, Miriam Papke

Modersmålsundervisning ur ett elevperspektiv

Antal sidor: 27

Syftet med studien var att uppmärksamma elevers och studenters syn på sitt eget modersmål och modersmålsundervisningens betydelse. Studien utgår från nedanstående frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har elever och studenter med annat modersmål än svenska angående modersmålsundervisning?
- Varför valde vissa elever och studenter med annat modersmål än svenska att läsa eller inte läsa sitt modersmål.

Utgångspunkten var elevers perspektiv och deras tankar därför användes en kvalitativ forskningsmetod. I studien gjordes ett urval av nio respondenter i från 9-21 åldern med olika modersmål. I resultatet framkommer det att fyra respondenter av de nio var negativ inställda till modersmålsundervisning. De anledningar som angavs vara orsaken till varför de ställer sig negativ till att delta i modersmålsundervisningen är, miljön, utformning av undervisning, läraren och motivation. Det som också framgår i studien är att orsakerna till varför eleverna väljer att läsa modersmålsundervisning är detsamma som de anledningarna de anger till varför det finns modersmålsundervisning.

Sökord: Modersmål, modersmålsundervisning, elever, tvåspråkighet, elevperspektiv

Postadress
Högskola Lärande och
Kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress
Gjuterigatan 5

Telefon
036 – 101000

Fax
036162585

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	2
3. Bakgrund	3
3.1. Modersmålsundervisningens historia.....	3
3.2. Styrdokumentet	3
3.3. Definition av begrepp.....	3
3.3.1. Tvåspråkighet	4
3.3.2. Additiv och subtraktiv tvåspråkighet	4
3.4. Språkutveckling och identitet.....	5
3.5. Modersmålsundervisning	5
3.6. Modersmålsundervisnings betydelse.....	6
3.7. Inställningar till modersmålsundervisning	7
3.8. Sammanfattning av bakgrund.....	8
4. Metod	9
4.1. Kvalitativ metod.....	9
4.2. Urval.....	9
4.3. Forskningsetiska aspekter	10
4.4. Genomförande.....	11
4.5. Analys.....	12
4.6. Trovärdighet och tillförlitlighet.....	12
5. Resultat.....	14

5.1. Deltagande i modersmålsundervisning	14
5.2. Inget deltagande i modersmålsundervisning	15
5.3. Varför modersmålsundervisningen finns	16
5.4. Modersmålsundervisningens utformning	16
5.5. Sammanfattning av resultat	17
6. Diskussion	18
6.1. Metoddiskussion.....	18
6.2. Resultatdiskussion.....	19
6.2.1. Deltagande i modersmålsundervisningen.....	19
6.2.2. Inget deltagande i modersmålsundervisning	22
6.3. Vidare forskning.....	23
7. Referenser.....	25
8. Bilagor.....	29
8.1. Brev till vårdnadshavare.....	29
8.2. Intervjuguide	30

1. Inledning

Modersmålsundervisning är en aktuell fråga eftersom en femtedel av alla elever i svensk skola har annat modersmål än svenska (Skolverket, Rapport 321, 2008). Vi valde modersmålsundervisning som ämne till vår undersökning då vi båda är flerspråkiga och det faller naturligt att skriva om något som vi redan har intresse för. Samtidigt som ämnet ligger oss nära har vi under den verksamhetsförlagda delen av vår utbildning kommit i kontakt med många elever med annat modersmål, som har valt att delta eller inte delta i modersmålsundervisning, vilket ökade intresset för ämnet.

Under utbildningen har många lärare på högskolan och stor del av litteraturen vi läst påpekat vikten av att ta del av modersmålsundervisning för att i sin tur utveckla andraspråket som i de flesta fallen i Sverige är svenska. Vår uppfattning är att de flesta lärare och personal som jobbar inom skolvärlden har en positiv inställning till modersmålsundervisning. Därför undrar vi om eleverna har samma inställning som de vuxna och om de uppfattar modersmålsundervisning som lika viktigt. Vi som blivande lärare, tycker att det är viktigt att ta del av elevernas uppfattningar när det gäller modersmålsundervisningen, eftersom mycket av forskningen som finns har mer fokus på föräldrars och lärares perspektiv. Därför vill vi utgå från elevernas perspektiv då det ändå är de som deltar i undervisningen.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka elevers och studenters syn på sitt eget modersmål och modersmålsundervisningens betydelse för dem.

1. Vilka uppfattningar har elever och studenter i Sverige med annat modersmål än svenska angående modersmålsundervisning?
2. Vad påverkar huruvida dessa elever och studenter väljer att läsa sitt modersmål eller inte?

3. Bakgrund

I det här kapitlet beskrivs modersmålsundervisningens historia och styrdokumentet. Därefter kommer en förklaring av de relevanta begreppen som kommer att användas i arbetet. Vidare kommer vi att beskriva språkutvecklingen, tvåspråkighetsutvecklingen och identitetsskapandet, modersmålsundervisningens utformning och betydelse, samt tidigare forskning kring elevers uppfattningar om modersmålsundervisning.

3.1. Modersmålsundervisningens historia

I samband med arbetskraftinvandringen under 1970-talet, flyttade betydligt fler barn med annat modersmål till Sverige än tidigare i historien. I skolans verksamhet fanns det varken kunskap eller resurser för att integrera elever med annat modersmål. Skolan ansåg att föräldrar och elever skulle lära sig svenska och att svenska var språket som skulle användas hemma (Paulin et al., 1993). Innan hemspråksreformen tog kraft 1977 hade elever med annat modersmål inga stödåtgärder i sin hemspråksundervisning. Hemspråksreformen innebar att alla elever fick rätt till hemspråksundervisning och studiehandledning samt att kravet på hemspråkslärarna höjdes (Paulin et al., 1993). De orsaker Hyltenstam (1996) nämner som bidrog till reformen var att man ansåg att elevernas identitet förstärks genom modersmålsundervisning, vilket i sin tur stödjer utvecklingen av språk och kognition.

3.2. Styrdokumentet

Vem är det som har rätt till modersmålsundervisning? Enligt 7 § (SFS 2010:800) är elever berättigade till modersmålsundervisning om en av vårdnadshavarna har annat modersmål än svenska. Språket ska användas hemma och eleven ska ha grundläggande kunskap i modersmålet. Syftet med modersmålsundervisningen är enligt Skolverket (2011) att eleverna ska utveckla kunskaper om sitt modersmål, sin kultur och samhället där modersmålet talas samt att stödja elevernas identitetsskapande. Förutom de vanliga delarna i kursplanen, tal, skrift och kommunikation läggs en tonvikt på kultur, samhälle, traditioner, lekar och seder (Skolverket, 2011). Det är också väsentligt att eleverna blir medvetna om vikten av att kunna modersmålet för kunskapsutvecklingen i andra ämnen.

3.3. Definition av begrepp

Skutnabb-Kangas (1981) använder sig av fyra kriterier för att beskriva modersmål. Dessa kriterier väljer hon att kalla för ursprungs-, kompetens-, funktion- och attitydkriteriet. Ursprungskriteriet innebär att det är det första språket man lär sig. Kompetenskriteriet är det

språk personen ifråga tycker att den behärskar bäst. Funktionskriteriet beskriver språket som används mest i vardagen. Attitydkriteriet är det språk som man själv identifierar sig med och som andra identifierar en med. Definitionen vi kommer att använda oss av är den som Skutnabb-Kangas kallar för ursprungskriteriet. Ursprungskriteriet är lättare att utgå från, eftersom den enbart utgår från det första språket en individ lär sig. Eftersom studien inte utgår från vilket språk eleverna själva anser vara deras modersmål, utan från det första språket eleverna lär sig, därför kommer vi att använda oss av ursprungskriteriet.

3.3.1. Tvåspråkighet

Att definiera tvåspråkighet är väldigt svårt och det finns många olika definitioner. Vi kommer att använda oss av den definition som Håkansson (2003) förklarar är en bred tolkning av tvåspråkighet som innebär att eleverna använder sig av två eller fler språk. Den här definitionen går inte in djupare på i vilken grad personen pratar de olika språken utan stannar vid att eleven behärskar två eller fler språk. Hon förklarar vidare att det enbart är 5 procent av alla tvåspråkiga som behärskar båda språken som en inföding pratar sitt modersmål (Håkansson, 2003).

Tvåspråkighetsutveckling påverkas av många olika faktorer, därför finns det skilda uppfattningar om vad tvåspråkighetsutveckling egentligen är. Definitionerna påverkas av de omständigheterna forskaren har tagit hänsyn till (Skutnabb-Kangas, 1981).

Skutnabb-Kangas skiljer på två olika sätt att vara tvåspråkig. Det första sättet är när barn lär sig två språk samtidigt i en tvåspråkig familj där de båda föräldrarna pratar olika språk med barnet. Det andra sättet innebär att personen redan behärskar ett språk relativt bra innan den lär sig ett andra språk. Dessa två olika sätt att se på tvåspråkighet väljer Håkansson (2003) att kalla för simultan och successiv tvåspråkighet. Den simultana tvåspråkigheten innebär att barnet lär sig båda språken samtidigt, medan successiv tvåspråkighetsutveckling innebär att barnet först lär sig ett språk och sedan ett annat, alltså barnet lär sig inte de båda språken samtidigt.

3.3.2. Additiv och subtraktiv tvåspråkighet

En av de tidigare forskarna inom tvåspråkighet Lambert (refererad i Garcia och Sylvan, 2011) förklarar tvåspråkighet med benämningarna additiv och subtraktiv tvåspråkighet. Additiv tvåspråkighet innebär att en person har ett språk som de behärskar och senare lär denne sig ytterligare ett språk, tvåspråkigheten uppnås genom att addera ett språk till det redan befintliga språket. Detta innebär enligt ovan nämnda, att en elev har ett modersmål och när skolan börjar lär sig eleven ett nytt språk varpå det nya språket tar över och modersmålet

subtraheras ju mer man lär sig av det nya. Till slut kan detta resultera i att eleven blir enspråkig. Detta kan beskrivas som en linjär tvåspråkighet där additiv tvåspråkighet fortsätter framåt, medan linjen för subtraktiv tvåspråkighet går bakåt. Tvåspråkiga elever kan ibland reagera starkt på modersmålet om det används sällan eller enbart i familjesammanhang. Barnen kan vägra tala sitt modersmål, en orsak kan vara osäkerhet i användningen av språket. Ibland kan denna osäkerhet och vägran till att använda sitt första språk, leda till att språket förloras helt. Det kan uppstå olika konflikter mellan skolans och hemmets kulturer och detta kan orsaka förvirring för eleven i sin identitetsutveckling (Yazici, Ilter & Glover, 2010).

3.4. Språkutveckling och identitet

Identitetsbegreppet är ett svårt och stort ämne att definiera därför begränsar vi det till språk och identitet och hur de hör ihop. Språk och identitet är nära sammankopplade och är en av orsakerna till att det är viktigt att eleverna får ta del av modersmålsundervisning (Börestam & Huss, 2001; Paulin, 1993; Johansson, 2000).

Skolverket har, genom formuleringen nedan, sagt sitt gällande sambandet mellan språk och identitet.

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genomspråket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker (Skolverket, 2011, s. 87).

När barn lär sig ett språk sker det i ett socialt sammanhang. Detta sociala sammanhang är oftast relaterat till den närmsta familjen och de personer barnet har en emotionell relation till. I samband med språkinläringen sker också ett tillägnande av normer och värderingar som föräldrarna överför till sina barn (Evenhaug & Hallen, 2001). Johansson (2000) förklarar att språkutvecklingen är kopplad till identiteten på det sätt att när kommunikation sker, relateras det talade till omgivningen och samtidigt skapar språket en tillhörighet till andra som talar samma språk. Det socialpsykologiska synsättet på språk och identitet är att språket kan identifieras med den kulturen som språket tillhör. Vilket i sin tur innebär att de som pratar språket identifierar sig med varandra och är en viktig del i formandet av vår personlighet och identitet (Skutnabb-Kangas, 1981).

3.5. Modersmålsundervisning

Enligt Skolverket (2011) finns det många komplikationer när det gäller modersmålsundervisning. Elever i en och samma klass kan ha många olika modersmål och det kan vara så att det inte finns lärare i alla dessa språk. Dessutom finns frågan kring när eleverna ska ha modersmålsundervisning på sitt schema. Samarbetet mellan klasslärare och

modersmåslärare samt utformandet av undervisningen kan vara olika mellan de olika modersmåslärarna. Skolverket (2002) menar på att modersmåslärarna även kan ha olika utbildningsbakgrunder vilket också kan bidra till en icke likvärdig undervisning. Många modersmåslärare anser också att målen för undervisningen är omöjliga att uppnå med de få undervisningstimmar som eleverna har i veckan (Skolverket, 2002).

För att få modersmålsundervisning är ett av kraven att det finns minst fem elever med samma modersmål i kommunen. Möjligheten och rätten till att få modersmålsundervisning kan alltså skilja mellan kommuner, ifall det enbart finns fyra barn med samma modersmål är kommunen ej förpliktad att erbjuda undervisning. Modersmålsundervisningen ser olika ut från kommun till kommun. Detta beror på hur många elever som är flerspråkiga i kommunen och om det finns modersmåslärare eller inte. Arbetsituationen för modersmåslärare är dåligt organiserad, lärarna får åka mellan olika skolor och har inte alltid ett klassrum där undervisningen kan bedrivas. Klasserna är varierande i storlek, kunskap och ålder (Hyltenstam, 1996).

3.6. Modersmålsundervisnings betydelse

Elever lär sig bättre på det andra språket när de har en större kompetensnivå inom sitt egna modersmål (Yazici, Iltter & Glover, 2010; Cummins, 2001). Den samlade forskning Skolverket tagit del av i frågan visar att de elever som medverkar i modersmålsundervisningen lyckas få bättre resultat i alla ämnen, än de eleverna som enbart läser svenska som andra språk oavsett bakgrund (Skolverket, 2008). Cummins (2001) förklarar att kunskaperna eleverna har erhållit på sitt modersmål överförs till skolspråket. Vidare förklarar han att de båda språken är beroende av varandra och att informationen går fram och tillbaka mellan dem.

Cummins (refererad i Hagberg-Persson, 2006) framför att det finns en skillnad i att använda sig av ett språk i ett vardagligt sammanhang och använda ett språk för ett kunskapsmässigt ändamål. Att lära sig ett språk vardagligt kan ta ett till två år, men att kunna inhämta kunskap med det nya språket kan ta fem till sju år. Alla barn som börjar skolan har från början ett vardagligt språk som allt eftersom utvecklas till ett mer kunskapsinriktat språk. Viberg (1996) förklarar hur alla barn vid skolåldern har ca 10 000 ord på modersmålet och ordförrådet ökar med 2000-3000 nya ord varje år. Vidare beskriver han problematiken för elever med svenska som andraspråk, dessa elever behöver både bygga upp de 10 000 orden som eleverna med svenska som modersmål har samtidigt som de ska bygga ut sitt ordförråd med skolspråket.

3.7. Inställningar till modersmålsundervisning

Det finns både positiva och negativa inställningar till modersmålsundervisning. I en rapport där attityder kring modersmålsundervisning har undersökts framkom det att elever, föräldrar och lärare som ställde sig positiva till modersmålsundervisningen gjorde det på grund av fem olika orsaker. Dessa fem är; identitetsutveckling, kommunikation, kultur och rötter, lärande och språk, samt integration (Fürth, Larsson & Laurent, 2002). En av de många orsakerna till varför föräldrar vill att eleverna deltar i modersmålsundervisning, enligt Tuomelas (2002) rapport, är att de ska få möjligheten att kunna åka tillbaka till hemlandet om de önskar det. Modersmålsundervisningen ska också ge möjligheten att kunna hålla kontakten med släktingar, men också vara till stöd för framtida studier. De som är positivt inställda och vill att elever ska få erbjudande om modersmålsundervisning är de som säger att modersmålet är starkt anknutet till identiteten och därför väldigt viktig för elever. I Tuomelas studie visar resultatet att majoriteten av de elever som deltar i modersmålsundervisningen har en positiv inställning och motivation för att lära sig mer. Hon nämner även att de elever som använder sitt modersmål hemma, har större benägenhet att medverka i modersmålsundervisningen än de elever som sällan använder sitt modersmål.

Många av de som ställer sig negativt till modersmålsundervisningen tycker att det kostar för mycket och att eleverna inte lär sig svenska om de deltar i undervisningen av modersmålet (Tuomela, 2002). Fürth, Larsson och Laurent (2002) beskriver i sin undersökning att föräldrar är mer negativt inställda till modersmålsundervisningen än vad elever och lärare är. I en annan rapport av Tuomela blir resultatet det motsatta, där framkommer det av resultatet att föräldrarna anser att modersmålsundervisningen bara har varit utvecklande för deras barns kommunikativa förmåga både den skriftliga och den muntliga. Anledningen till att många elever väljer att sluta delta i modersmålsundervisningen är på grund av att de är för få undervisningstimmar och att modersmålsundervisningen är utanför den vanliga timplanen (Tuomela, 2002).

I en uppsats där elevers uppfattningar om modersmål och modersmålsundervisning har undersökts, kom författaren fram till att modersmålsundervisningen är lika viktig för de eleverna som är födda i Sverige som för de som inte är det. Det som också framkom i studien var att de eleverna som hade kurdiska som modersmål tyckte att modersmålet var viktigt för identitetsskapandet medan de som inte hade kurdiska, alltså arabiska, inte nämnde identitetsutvecklingen (Tallberg, 2007). Det som också framkom i denna studie och i en annan

gjord av Razeq och Horneij (2010) är att det är viktigt med språket av religiösa skäl, som att kunna läsa Koranen.

3.8. Sammanfattning av bakgrund

Under 70-talet i samband med arbetskraftsinvandringen flyttade fler barn till Sverige och med detta skapades det en hemspråksreform (Paulin, 1993). I början hade lärarna inte så mycket erfarenheter, eftersom elever med andra modersmål inte förekom i stor utsträckning. Eftersom allt fler elever med annat modersmål började i skolan, utvecklades modersmålsundervisning till den det är idag och även styrdokumentet förändrades. I dagens styrdokument påpekas vikten på deltagandet i modersmålsundervisningen och de orsaker som anges är; kunskaper om sitt modersmål, kultur, samhälle och identitetsskapande (Skolverket, 2011). Språkutvecklingen och identitetsskapandet samspelar med varandra och är en viktig del i individens personlighetsutveckling. Att vara tvåspråkighet har blivit mer en norm än ett undantag, därför är det viktigt att veta vad tvåspråkighet innebär. Det finns olika sätt att definiera tvåspråkighet på menar Håkansson (2003) och en bred tolkning skulle kunna vara; alla elever som talar två eller flera språk. Som tidigare nämnts är det mer en norm att det finns tvåspråkiga eller flerspråkiga elever i skolan, därför finns det även många olika åsikter om modersmålsundervisning. Inställningar till modersmålsundervisning varierar mellan de olika personerna; lärare, elever och föräldrar. Några är positivt inställda till modersmålsundervisning, dessa anser att det är bra för identitetsutveckling, kommunikation, kultur, rötter, lärande och språk (Fürth, Larsson & Laurent, 2007). De som ställer sig negativt till modersmålsundervisning tycker att det är kostsamt för samhället samt att svenskutvecklingen påverkas negativt. Tuomela (2002) beskriver även att det är för få undervisningstimmar och att undervisningen ligger utanför timplanen.

4. Metod

I detta kapitel redogörs metoden som använts för att få svar på studiens frågeställningar. Kapitlet är uppdelat i kvalitativ metod, urval, forskningsetiska aspekter, genomförande, analys, trovärdighet och tillförlitlighet.

4.1. Kvalitativ metod

Metoden vi använde oss av i studien var en kvalitativ forskningsintervju. Utgångspunkten var elevernas och studenternas perspektiv samt deras uppfattning, därför användes intervjuer (Patel & Davidson, 2003). Metodvalet bestämdes då syftet på studien var att undersöka elevers och studenters syn på sitt modersmål och modersmålsundervisningen. I en intervju har respondenten möjlighet att svara fritt, vilket inte är möjligt i en enkätstudie. Intervjuaren har möjligheten att ställa frågorna i samma ordning utan några avvikelser, eller att anpassa både frågor och i vilken följd frågorna ska ställas för att få bästa möjliga respons i varje enskild intervju (Patel & Davidson, 2003). De förklarar även att genomförandet av intervjuer kan ske utan att ha utformat några intervjufrågor innan intervjun. Vi valde att genomföra studien genom att utforma en intervjuguide med öppna frågor, som anpassades utifrån varje respondents förståelse, detta för att få utförliga, spontana och ärliga svar från de valda respondenterna. Enligt Patel och Davidson ger användandet av öppna frågor svar som forskaren inte hade förväntat sig från början av undersökningen. Slutna frågor innebär att forskaren redan innan studien påbörjats valt de olika svarsalternativen åt respondenterna. Att ställa öppna frågor är en tidskrävande process och det kan vara svårt att koda svaren i efterhand, eftersom respondenterna svarar olika på frågorna som ställs. Fördelen med öppna frågor och problematiken med öppna frågor är den samma, att intervjuaren anpassar frågorna efter respondenternas svar, vilket gör att intervjuerna kan bli olika och att transkriberingen kan bli långdragen och tidskrävande. Risken med att anteckna respondenternas svar i samband med detta metodval är att intervjuaren inte hinner skriva ner det som respondenterna vill uttrycka, därför kommer vi att spela in intervjuerna, vilket Bryman (2011) beskriver som en fördel.

4.2. Urval

Skolan vi valde att göra studien på befinner sig i en mellanstor stad i södra Sverige. Det är en mångkulturell skola vilket ger möjligheten att träffa och intervju elever som har annat modersmål än svenska. Skolan vi valde ligger i ett mångkulturellt område och är indelat i låg- mellan och högstadiet. Målet med studien var att komma åt elevernas egna åsikter och tankar,

vilket var lättast genom samtal där eleverna själva får uttrycka sig. Vårt val av respondenter var målstyrt då vi utgick från våra forskningsfrågor. Bryman (2011) redogör för att ett målstyrt urval är när forskningsfrågorna är utgångspunkten och där forskaren utgår från respondenter som är relevanta för forskningen. Målet enligt honom är att forskaren genom det sättet får en bred spridning på svar.

Huvudkriteriet i den här studien var att respondenterna har ett annat modersmål än svenska. Vårt urval av respondenter var heterogent. Från början ville vi intervjua 12 elever, men efter avslutandet av den nionde intervjun, kände vi att vi hade fått ett mättat resultat och behövde inte intervjua fler respondenter. I studien var det nio grundskolelever från olika årskurser och studenter som både deltog och inte deltog i modersmålsundervisning, respondenterna har även olika modersmål. Att skilja på grundskolelever och studenter gjordes på grund av ålderskillnaden och utbildningen. Studenterna är i tjugoårsåldern och studerar på högskola och universitet. Grundskoleleverna som valdes att intervjua var tre elever i årskurs tre, två elever i årskurs fem och två elever i årskurs nio. Respondenterna valdes utifrån vilka modersmål och åldrar de hade för att få en bred spridning på svaren, men det var också viktigt att de kunde förstå och svara på intervjufrågor. Eleverna i årskurs nio valdes ut av läraren, då vår inriktning är låg- och mellanstadiet och vi inte har haft tillgång till de årskursen tidigare. Däremot valde vi ut resterande respondenter då vi båda har haft vår verksamhetsförlagda utbildning där. Respondenter som intervjuades hade franska, assyriska, serbiska, albanska, arabiska, kurdiska, kroatiska och turkiska som modersmål. Assyriska talades av två elever i vår studie, en elev i årskurs tre och en elev i årskurs 9.

4.3. Forskningsetiska aspekter

Bryman (2011) beskriver fyra olika etiska aspekter, informationskravet, samtyckskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi tog del av dessa fyra aspekter genom att vi skickade brev till elevernas vårdnadshavare där vi informerade och förklarade meningen med intervjuerna (informationskravet) och att intervjuerna enbart användes i vår studie. Vårdnadshavarna fick ge sitt samtycke till intervjuerna (samtyckeskravet). Vi meddelade vårdnadshavare och barn om att de fick lämna intervjun när som helst om de inte kände sig bekväma med frågorna som ställdes. Personuppgifter behandlades konfidentiellt och det var enbart vi som tog del av dessa (konfidentialitetskravet och nyttjandekravet).

4.4. Genomförande

Innan intervjuerna påbörjades skickades ett brev till vårdnadshavare till de eleverna som inte fyllt 15 år än. Studien utgick från en semistrukturerad intervju, vilket innebär att utgångspunkten är specifika frågor som ska besvaras, men hur frågorna ställs och i vilken ordning de ställs spelar mindre roll (Bryman, 2011). Patel och Davidson (2003) och Trost (2010) bekräftar att struktureringen, följderna och formen av frågorna som ställs, i samband med kvalitativa intervjuer kan spela mindre roll.

Enligt Trost (2010) är genomförandet av intervjuerna och utvecklandet av intervjuguiden en process, vilket innebär att intervjuer kan och bör anpassas och ändras ifall behovet finns. Vissa följdfrågor ställs utifrån respondenternas svar, därför står vissa frågor inte med i intervjuguiden (Bryman, 2011). För att kunna utveckla vår intervjustudie, valde vi att läsa och sammanställa både forskning och teorier om modersmålsundervisning. Patel och Davidson (2003) beskriver detta som fördel att vara förberedd och ha kunskaper om ämnet, men inget måste för att genomföra en studie. Eftersom vi valde att genomföra en pilotintervju på tre elever i en årskurs 3, var det betydelsefullt att vara påläst och ha kunskaper i ämnet (Patel & Davidson, 2003). Utifrån resultatet och kvalitén av respondenternas svar, ändrades och utvecklades intervjuguiden med följdfrågor efter och under varje intervju. Efter genomförandet av pilotintervjuer, intervjuades de elever och studenter som skulle delta i studien. Vi valde att intervjua respondenterna enskilt i olika grupprum som fanns på skolan. Detta bestämdes då samtalen skulle spelas in och intervjuerna inte skulle störas av utomstående faktorer. Att spela in intervjuerna valdes för att underlätta senare transkribering av intervjuerna och för att koncentrera sig på själva intervjuandet.

En intervju genomfördes via telefon eftersom respondenten befann sig i en annan del av Sverige. Vid intervjuer via telefon är det inte möjligt att se respondentens kroppsspråk vilket kan vara en nackdel i vissa studier eftersom interaktionen är betydelsefull (Tjora, 2012). I studien valde vi att ta hänsyn till det talade språket och inte kroppsspråket.

För att genomföra intervjuerna likvärdigt valde vi att en av oss fick vara den ansvarige intervjuaren och genomföra alla intervjuer och transkriberingar. Trost (2010) menar att intervjuerna kan skilja sig mycket ifall flera intervjuare intervjuar.

4.5. Analys

Undersökningen byggde på kvalitativa intervjuer med öppna frågor som kunde anpassas under intervjuernas och studiens gång, för att få resultatet anpassat till vår studie och frågeställningar. Därför skedde bearbetningen av intervjuerna omgående efter att intervjun hade utförts, för att samtalen skulle vara färska i minnet. Patel och Davidsson (2003) förklarar att analyserandet av det insamlade materialet efter varje intervju, kan leda till att det hittas aspekter som kan användas vid genomförandet av senare intervjutillfällen. Därför genomfördes en fortlöpande analys och intervju för kategorisering av det insamlade materialet efter olika teman uppkom. De lika kategorierna valdes att kallas för; deltagande i modersmålsundervisning, inte deltagande i modersmålsundervisning, varför modersmålsundervisning finns, modersmålsundervisningens utformning. Dessa gav oss strukturen i resultatanalysen.

För att kunna analysera intervjuerna gjordes det ljudinspelningar av samtalen som skrevs ned i textad form, transkribering. Utskrifterna gjordes inte ordagrant, upprepningar, suckar, pauser och vissa onomatopoetiska uttryck som till exempel "hmm" och "ähm" valdes att utelämnades eftersom de inte ändrade respondentens svar och är där med inte relevanta för vår studie. Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att det är många olika val och frågor som en forskare får ta ställning till i samband med transkribering. Det är viktigt att redogöra för vad som är avsikten med studien, vad är relevant för studien och att det används samma förhållningssätt vid transkriberingen. Därför valde vi att en av oss genomförde både intervjuerna och transkriberingen av dessa, för att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt. De utskrivna intervjuerna analyserades och kategoriserades i samarbete och diskussion.

4.6. Trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdigheten innebär att mätningen är så tillförlitlig som möjligt (Trost, 2010). För att en studie ska vara trovärdig är det enligt Trost (2010) viktigt att redogöra noga för genomförandet av hela studien. I studien valdes det att inte skriva ut intervjuerna ordagrant. Oväsentliga upprepningar valdes bort, däremot ändrades inget av det talade ordet, vilket medför en språklig och personlig nyans i de valda citaten i studie. Trost (2010) diskuterar etiska aspekter vid transkribering, när det talade språket omvandlas till skriftspråk framkommer många utfyllande uttryck som "liksom", "alltså" och "typ", vilket kan ge intrycket av ett slarvigt talspråk. Intervjuade personer kan känna sig utsatta ifall de läser sitt talade språk, därför är det viktigt att vara medveten om varför och hur transkriberingen

genomförs och att det är godtyckligt att snygga till det talade språket. Transkriberingarna i den här studien har inte förändrat eller rättat till ofullständiga meningar eller talspråk. Patel och Davidsson (2003) förklarar att det är viktigt att den som genomför studien är medveten att hur transkriberingen ska utföras, eftersom det påverkar analysen av resultatet. Resultatet i den här studien omfattar endast ett fåtal elever i en viss skolsituation därför kan resultatet inte generaliseras till andra elever med samma modersmål eller årskurs. Kvalitativa studier kan sällan generaliseras till att gälla fler personer än de som deltar i studien (Patel & Davidsson, 2003). Däremot ger den kvalitativa studien en djupare personlig uppfattning om respondenternas verklighet. Trost (2010) beskriver att den kvantitativa studien tar upp relationen mellan olika företeelse medan den kvalitativa studien tar upp människornas synsätt.

5. Resultat

I det här kapitlet kommer studiens resultat att presenteras. Respondenternas svar har delats in i fyra kategorier. I första kategorin sammanställs svaren av respondenterna som har valt att delta i modersmålsundervisningen. I andra kategorin tas de respondenterna upp, som inte längre deltar i modersmålsundervisningen. I den tredje kategorin sammanställs varför respondenterna tror att det finns modersmålsundervisning. I fjärde och sista kategorin beskrivs hur undervisningens utformning uppfattades av respondenterna. För att anonymisera eleverna samt studenterna har elevernas och studenterna kallats för årskursen de går i samt det modersmålet som de har. Studenterna har vi kallat för student samt vilket modersmål de talar. Exempel; Årsk9assyrisk; studentturkiska.

5.1. Deltagande i modersmålsundervisning

I kategori nummer ett har svaren av de som valt att delta i modersmålsundervisningen sammanställts. Fem av de nio respondenter svarade att de deltog i modersmålsundervisning. Alla fem redogjorde för olika orsaker till varför de läste modersmålsundervisning. Årsk3franska, som har bott i Sverige sedan i somras tyckte att det var kul att läsa på franska och detta var orsaken till att hen valde att delta i modersmålsundervisningen. Svar från Årsk3franska på frågan; varför vill du läsa ditt modersmål? *“För att jag vill kunna läsa på franska och för att jag har 32 böcker på franska som handlar om, som handlar om, barn och spännande böcker, så jag gillar... och det är kul att läsa på franska.”*

Årsk5albanska var född i Sverige och deltog i modersmålsundervisningen. Modersmålsundervisning ansågs som viktigt, enligt eleven, för att inte glömma språket. Årsk5albanska berättade även att föräldrarna såg modersmålsundervisning som viktig eftersom *“de vill inte att man ska glömma sitt hemland och så, bara för att vi bor någon annanstans”*. Årsk5arabiska, hade keldanska och arabiska som modersmål och eleven var inte född i Sverige, svarade bland annat att den ville lära sig mer av språket. Eleven läste arabiska som modersmål eftersom föräldrarna talade det språket. Årsk5arabiska talar flytande keldanska men inte arabiska vilket gör att hen ville lära sig det språket för att kunna samtala med föräldrarna.

Årsk9kurdiska som enbart har varit i Sverige i tre år ansåg att modersmålsundervisningen var viktig på grund av ett bra betyg i ämnet, trots motsättningar från pappans håll. På frågan varför pappan inte tycker att det är bra att läsa modersmålet svarar eleven *”nej, för att vi ska*

lära oss svenska istället för kurdiska.”. Studentkroatiska i 22 års ålder och har bott i Sverige sedan 1992. Studenten berättar att föräldrarna ansåg att ett deltagande i modersmålsundervisningen var viktigt men att det var “frivilligt” för studenten.

[...] Aa, så var det för alla, som sagt alla andra, det var inte bara våra föräldrar, vi hade inte så mycket val, [...] ja alltså just då så hade jag inte velat det om jag hade fått välja själv, men sen var det ju väldigt bra att man gjorde det, man lärde sig ju iallafall nåt [...].

5.2. Inget deltagande i modersmålsundervisning

Här kommer en sammanställning av de deltagarna som inte deltog i modersmålsundervisningen. Fyra av de nio respondenterna som har deltagit, men valt att sluta gå på modersmålsundervisning av olika skäl. Orsaker som återkom i intervjun var bland annat att miljön, läraren eller att de tyckte att det var tråkigt med språket. Årsk9assyrisk har bott i Sverige i ca fem år, medan Årsk3assyrisk är född i Sverige. Med miljön menade Årsk3assyrisk att lektionerna hölls i ett rum i källaren. Årsk9assyrisk ansåg att klassrummet var för trångt och att det var en för stor klass. Studentturkiska kände sig inte “*sugen*” på att läsa sitt modersmål medan två av eleverna anser att undervisningen är tråkig av olika skäl. Årsk9assyrisk tyckte att det var tråkigt och jobbigt, mestadels på grund av miljön men även på grund av kravet. Årsk3serbiska tyckte att det var tråkigt på grund av att läraren blandade ryska, serbiska och svenska. En annan orsak till varför Årsk3serbiska inte deltar i modersmålsundervisning var att undervisningstillfällena var för få:

[...] För att det, detta år fick jag bara en gång i månaden, eller en gång i veckan menar jag, så jag vill inte ha det[...] ja, för att andra barn får ju, får ju ha två gånger i veckan, och det är min modersmålslärare, och vad heter det pratade ryska och serbiska och svenska såhär blandat ibland, så jag, det var ju ganska tråkigt. [...]

Sista orsaken till att eleverna inte deltog i modersmålsundervisningen var för att de var missnöjda med läraren. Missnöjet med att läraren blandade ryska, serbiska och svenska gjorde att Årsk3serbiska slutade delta i modersmålsundervisningen. Årsk3assyrisk slutade på modersmålsundervisningen i skolan bland annat på grund av en sträng lärare, men fortsätter modersmålsundervisning utanför skolverksamheten. “[...] *modersmålslärare och ibland så var han inte snäll, såhär [...] nej när vi tappade en penna, han bruka säga, han brukade skrika och säga att vi ska gå hämta en ny penna hemifrån.*” Vidare beskrev Årsk3assyrisk att flera elever med assyriska som modersmål från samma klass deltog i modersmålsundervisning i kyrkan på söndagar, där de lär sig att skriva och prata på modersmålet. Årsk9assyrisk förklarade att de flesta i hemlandet pratade arabiska, medan familjen pratade assyriska. Detta gör att Årsk9assyrisk känner anknytning till det arabiska språket som sitt modersmål.

[...] Nej, för att jag vill att jag kommer ihåg den bara inte vara snabb på den för jag lärde mig inte så mycket av mitt egna språk heller, jag bara uppväxte i ett hus i ett typ hus som pratade det språket men jag vet inte hur man skriver på mitt språk, det lärde jag mig aldrig, jag lärde mig arabiska i mitt hemland och det är därför. Så att om jag glömmen den så kommer jag inte bryr mig för att, det är inte som att det är mitt hemspråk [...] jag känner att arabiska är mitt hemspråk mest men det har jag glömt nu. [...]

Studentturkiska ansåg sig inte behöva läsa sitt modersmål då studenten är född och uppvuxen i Sverige. På frågan ifall studentturkiska ångrar valet av att ej ha deltagit i modersmålsundervisning svaras det på följande vis.

[...] Nej, eller jag har aldrig sett att jag behöver det, jag kommer inte direkt jobba som tolk för turkiska eller flytta till Turkiet så för min del spelar det ingen större roll om jag kan turkiska jättebra eller inte. [...]

5.3. Varför modersmålsundervisningen finns

I den här kategorin kommer en beskrivning av respondenternas skäl till varför de tror att modersmålsundervisningen finns. Fem av nio respondenter anser att det är viktigt att läsa sitt modersmål för att inte glömma sitt språk. Sju respondenter tycker även att modersmålsundervisningen är till för att lära sig mer om språket som till exempel att skriva och läsa.

Årsk9assyriskiska tror att modersmålsundervisning är till för att inte blanda språk och inte kalla föremål med felaktiga begrepp. *“Så det är assyriska och arabiska så jag tror att modersmål lär de mer om deras egna språk så de inte kallar de grejerna för..-fel saker?- ja i ett annat språk.”*. Studentturkiska och Studentkroatiska trodde att modersmålsundervisning är till för att kunna anknyta och relatera till sin bakgrund och sina rötter. Studentturkiska säger vidare att hen antar *“att man ska kunna tala det språket som ens föräldrar har ”*. Ett annat argument till varför modersmålsundervisning finns, var enligt Årsk3franska: *“så att man inte behöver resa till ett annat land, för att lära sig språket.”*. Årsk9kurdiska tog upp framtidsaspekten, att eleven inte visste vad som kommer att ske i framtiden *“tänk om jag till exempel flyttar till mitt hemland igen, så kan jag kurdiska också inte bara svenska för ingen där kan svenska”*.

5.4. Modersmålsundervisningens utformning

Här sammanställs respondenternas svar på hur undervisningens utformning uppfattas. Respondenterna tog upp att modersmålsundervisningen genomfördes i mindre grupper med blandade åldrar eller enskilt. Enligt respondenterna lagdes tyngdpunkt i modersmålsundervisningen på läsning och skrivning, två elever tog dessutom upp att de fick läxor i respektive modersmål. Läsning och skrivning var något som Studentturkiska inte behärskade och ansåg att modersmålsundervisning hade hjälpt att utveckla dessa språkliga

förmågor. Förutom läsning och skrivning berättade Årsk3serbiska att de lärde sig det serbiska alfabetet och att räkna på språket. Undervisningen anpassades efter Årsk3frankas önskemål och läraren använde sig inte bara av läsning och skrivning i sin undervisning utan även av multimodala hjälpmedel i form av film.

[...] Ja, nu har vi börjat lyssna på såna här videon, och förstå vad vi lyssnar på, att vi måste förstå, sen ställer hon frågor efter videon och säger vad det handlade om och sånt och det är lite svårt, för att det är några ord som jag inte förstår på franska.[...]

Enligt Studentkroatiska uttrycktes det att det var för få tillfällen modersmålsundervisning för att utveckla goda färdigheter i skriftspråket och grammatik.

[...] Eller ja lilla och lilla jag kan ju skriva med det är ju, jag gör ju mycket grammatiska fel, det skulle jag till exempel önskat mig mer av, såna saker, då räcker liksom inte en timme i veckan, det är klart, jag förstår ju att det är skitsvårt att få barn att, vilja läsa i skolan en timme till och, eller ja flera timmar i veckan då, däremot säger jag, men att det är nödvändigt.[...]

Beskrivningen av miljön varierade bland de olika modersmålen från att undervisningen skedde på en annan skola till källarutrymmen eller mindre grupprum.

5.5. Sammanfattning av resultat

Uppfattningarna om modersmålsundervisningen skiljde sig inte särskild mycket bland respondenterna. De flesta ansåg att modersmålsundervisningen var användbart för att man inte skulle glömma bort sitt modersmål eller för att lära sig mer än vad man redan kunde. Studenterna, som är äldre än resterande deltagare, tog upp vikten av modersmålet för att ha en anknytning och en relation till hemlandet och ens rötter.

Undervisningen skiljde sig lite bland de olika modersmålen, men i de flesta fallen var det läsning och skrivning som stod i centrum för undervisningen. Varför vissa elever valde bort modersmålsundervisning var för att läraren var sträng eller för att de var missnöjda med var lektionerna hölls. Resterande respondenter som valde att delta i modersmålsundervisningen gjorde detta på grund av att de ville lära sig mer eller för att inte glömma sitt modersmål.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras metoden som används i denna studie samt resultatet som ställs i relation till bakgrunden. Vidare forskning inom ämnet kommer även tas upp.

6.1. Metoddiskussion

Metoden som använts i denna undersökning var en kvalitativ intervju, vilket faller sig naturligt då syfte i studien utgick från elevers perspektiv. Trost (2010) beskriver att syftet i en studie bestämmer forskningsmetoden. För att tydliggöra undervisningssituationen hade observationer varit ett bra komplement till intervjuerna, men med tanke på uppsatsens tidsram gavs inte detta utrymme. Observationer används oftast som komplement i samband med andra forskningsmetoder förklarar Patel och Davidsson (2003). De kvalitativa intervjuerna genomfördes enskilt eftersom vi ville minska risken av att respondenternas svar bli påverkade av andras åsikter.

Nackdelen med den kvalitativa intervjun till skillnad från den kvantitativa forskningsmetoden, är att den inte är generaliserbar. Resultatet i en kvantitativ studie, till exempel en enkätstudie, blir mer övergripande, eftersom antalet deltagare är många fler än i en kvalitativ studie. Detta anges många gånger som grund till varför forskare tycker att kvalitativa studier inte är lika trovärdiga. Trost (2010) beskriver att detta beror på de små urvalen som görs som oftast inte är representativa för en större grupp. Det är forskaren som har gett de möjliga svarsalternativ i förhand, vilket medför att respondenterna inte har möjligheten att uttrycka sina egna åsikter (Trost, 2010; Patel & Davidson, 2003). Även om vårt resultat inte var generaliserbart, utgick det från elevernas åsikter istället för våra svarsalternativ, som det hade gjorts om vi utfört en kvantitativ studie.

En pilotintervju genomfördes i början av undersökningen för att testa om intervjufrågorna ledde oss till ett resultat. Det har varit en fördel att ha tagit del av annan forskning, teorier och litteratur inom området innan skrivandet av frågorna och påbörjandet av pilotstudien. Pilotstudien var ett bra beslut då det ledde till en viss anpassning av frågorna, som senare ställdes till respondenterna. Hade en pilotintervju inte gjorts så hade förmodligen inte resultatet blivit lika tydligt som det blev. Det hade ändå varit bra med fler förberedda följdfrågor för att få ett utförligare resultat.

6.2. Resultatdiskussion

I den här delen av arbetet har vi valt att diskutera resultatet utifrån syftet, frågeställningarna och tidigare forskning. Syftet var att undersöka elevers och studenters syn på sitt eget modersmål, modersmålsundervisningen och varför de deltog eller inte deltog i modersmålsundervisning. Resultatet sattes i relation till tidigare forskning inom ämnet. Resultatet utformades utifrån en kvalitativ intervju, där nio stycken elever och studenter med olika bakgrund, ålder och modersmål frågades. Fem av respondenterna hade en positiv inställning till modersmålsundervisning, medan de resterande fyra hade en negativ inställning till det. Vårt resultat omfattade endast nio elever därför gäller det resultatet av denna studie enbart dessa nio elever. Det går inte att generalisera resultatet till att gälla alla elever i Sverige, men vi jämförde däremot detta resultat med annan forskning. Något som ändå måste kommenteras är att den här studien enbart utgår från elevernas uppfattningar om modersmålsundervisningen. Barn och vuxna upplever undervisningen olika, därför kunde vi bara redovisa hur undervisningen sågs utifrån elevernas syn, vilket kanske inte alls upplevs lika från lärarens eller föräldrarnas håll.

6.2.1. Deltagande i modersmålsundervisningen

Av vårt resultat har det kommit fram fem olika anledningar till ett deltagande i modersmålsundervisning, dessa är; motivation, lära sig att läsa och skriva, inte glömma språket, sambanden mellan identitet och språk, samt religiösa och kulturella.

- Motivation

Enligt Skolverkets rapport (2008) kan motivationen för deltagande i modersmålsundervisning bero på bra betyg i ämnet. Detta stämmer överens med en av de elever som deltog i vår studie, eleven i fråga deltog i modersmålsundervisningen trots att ena föräldern ställde sig negativ till elevens deltagande i modersmålsundervisningen. Att föräldern ställde sig negativ till detta var på grund av att han tyckte att eleven skulle lära sig svenska istället för modersmålet. Detta stämmer överens med resultatet från en rapport som Skolverket (2008) har tagit fram, där beskrivs det att föräldrar väljer bort modersmålsundervisning för att de anser att det inverkar på elevernas svenskutveckling.

- Läsa o skriva

Varför våra respondenter läste sina modersmål var på grund av olika skäl. Ett skäl som vi nämner i resultatet är att de vill lära sig mer om sitt språk. Då majoriteten av deltagarna i vår studie är under 15 kan det vara svårt för de att uttrycka exakt det de vill få fram och det de säger kan innebära många olika saker. Att eleverna uttrycker viljan att lära sig mera kan

innebära allt från att räkna till att läsa och skriva på modersmålet. Fürth, Larsson och Laurent (2002) beskriver i sin forskning att eleverna diskuterade att de ansåg det som en positiv del i undervisningen att få lära sig skriftspråket i sina modersmål. I Tallbergs resultat framgår det också att eleverna tycker att det är viktigt att kunna läsa och skriva på sina modersmål, då de till exempel kan skriva brev till sina släktingar. Föräldrar berättar att elever lär sig läsa, skriva och tala på sitt modersmål genom modersmålsundervisning (Tuomela, 2002).

- Inte glömma språket

I vår studie lyfter några elever fram att de läser sitt modersmål för att inte glömma språket. En elev i studien berättar, att föräldrarna säger att det är viktigt att inte glömma sitt språk och hemland för att man bor i ett annat land. Razeq och Hornej (2010) beskriver i sin undersökning att några av de eleverna som har deltagit förklarar att de deltar i modersmålsundervisningen på grund av att de vill lära sig och läsa, lära sig mer om sitt hemland och för att vårdnadshavarna vill det. Att lära eleverna att läsa, skriva och lära dem om kulturen i hemlandet är något som föräldrarna inte alltid hinner eller kan, därför är det extra viktigt att vi som klasslärare informerar om vikten av modersmålsundervisningen. Om läraren visar intresse höjs statusen och modersmålet kanske blir mer attraktivt för alla de elever som har valt bort det.

- Identitet och språk

I bakgrunden har vi tagit upp vikten av sambandet mellan språk och identitet. Tuomela (2002) beskriver i sin studie att elever anser att det är viktigt att delta i modersmålsundervisning för att kunna kommunicera och känna tillhörighet till sin kultur. Därför antog vi att eleverna främst skulle vilja läsa sitt modersmål för att kunna anknyta till sin bakgrund, rötter och kultur. Detta framgick enbart i intervjun med de äldre respondenterna. Vi tror att detta beror på mognad och förståelse då Evenhaug och Hallen (2001) förklarar att identitetsskapandet förekommer när eleverna blir tonåringar. Samtidigt visar undersökningen som Tallberg (2007) att eleverna i hennes undersökning som hade kurdiska som modersmål, att språket spelade roll för identiteten, detta trots att majoriteten av dessa elever är yngre än våra respondenter. Detta kan bero på det som Tallberg förklarar i sin diskussion, att eleverna tillhör en folkgrupp som inte har något eget land och därför är den kurdiska identiteten extra viktig. Detta samband framkommer även i Tallbergs (2007) undersökning, men enbart de eleverna som har kurdiska som modersmål.

Årsk9assyriska beskriver att modersmålet assyriska inte är betydelsefull, eftersom eleven anser arabiska som sitt modersmål. Assyriska är det språket som eleven enbart använde i

hemmet därför tolkar vi det eleven uttrycker som en identitetsförvirring. Detta styrks även av Yazici, Ilter och Glover (2010) då de nämner att det kan uppstå konflikter mellan skolans och hemmets kulturer och orsaka förvirring för eleven i sin identitetsutveckling.

Subtraktiv tvåspråkighet innebär att man lär sig ett nytt språk och det gamla språket subtraheras, det gamla språket minskas medan det nya språket utvecklas, så att det finns risken för att eleven blir enspråkighet i det nya språket (Lambert (refererad i Garcia & Sylan, 2011). Årsk9assyriska beskriver att hen identifierar sig mer med det svenska språket än modersmålet. Därför antar vi att det har skett en subtraktion i tvåspråkigheten, detta kommer antagligen leda till att eleven i frågan blir enspråkig i slut.

- Religiösa eller kulturella orsaker

En av många orsaker till varför vissa elever läser sitt modersmål är på grund av religiösa skäl. I två studier beskrivs vikten av religiösa skäl där elever förklarar att det är viktigt att kunna arabiska för att kunna läsa Koranen (Razeq & Hornej, 2010); (Tallberg, 2007). Detta gäller inte en av våra respondenter som har modersmålsundervisning i arabiska. Eleven valde arabiska för att kunna samtala med sina föräldrar och nämnde inte några religiösa skäl, men då måste det påpekas att eleven i fråga inte är muslim.

Elever med kurdiska som modersmål förklarar i studien av Tallberg (2007) att föräldrarna säger att man inte är en riktig kurd om man inte kan modersmålet, de menar att man inte tillhör den kurdiska kulturen. I vår studie framkommer det av eleven som har kurdiska som modersmål att ena föräldern inte tycker att hen ska delta i modersmålsundervisningen, då den anser att detta kan påverka på elevens svenskutveckling. Årsk9kurdiska har inte bott i Sverige i mer än 3år och då kan man kanske tänka sig att föräldern väger vikten av en integration till det nya samhället framför en tillhörighet till det gamla. I den studien där det är tre elever som talar kurdiska, är alla dessa elever födda i Sverige och känner stort behov till att få utveckla sitt modersmål för att känna sig delaktiga i sina föräldrars kultur. Detta kan antas bero på att eleverna inte har fått ta del av ursprungskulturen mer än i familjesammanhang. Därför är det mer viktigt för de eleverna som är födda här med modersmålsundervisningen än för Årsk9kurdiska. Tallberg (2007) tolkning av detta är att det kurdiska modersmålet har stor betydelse för den etniska gruppen och dess kultur eftersom de saknar ett eget land. I en enkätundersökning beskriver Tuomela (2002) att föräldrarna främst anser modersmålsundervisning viktigt för att ge eleverna att hålla kontakt till släktingar och senare val av bosättningsland (Tuomela, 2002).

Kommunikation med familj och släktingar är en av de orsakerna som förekommer i både undersökningar av Razeq och Horneij (2010) och Tallberg (2007), vilket är naturligt, det märkliga är att just denna orsak inte har framkommit lika mycket i vår studie. I studien är den främsta orsaken till varför eleverna deltar i modersmålsundervisningen att de vill lära sig mer om språket och för att de inte vill glömma bort sitt språk. Detta kan antas bero på att eleverna har börjat märka att de förlora mer och mer av sitt språk, då det enbart används med familjen. Ett annat skäl som anges är för att kunna kommunicera med familj och släktingar, men detta nämns enbart av ett fåtal av våra respondenter.

- Varför finns det modersmålsundervisning

Det vi har kommit fram till i vårt resultat är att det finns likheter i svaren på frågorna; varför eleverna medverkar i modersmålsundervisning och varför de tror att modersmålsundervisning finns. Många av våra respondenter beskriver att modersmålsundervisning finns för att lära sig mer om språket, för att inte blanda språken och för anknytningsaspekten. Med anknytningsaspekt menar vi att elever knyter an till sin bakgrund, rötter och släkt. Samma orsaker tar respondenterna upp som skäl vid valet av deltagandet i modersmålsundervisningen.

6.2.2. Inget deltagande i modersmålsundervisning

De orsaker som framkommit i vår studie är att eleverna har slutat delta i modersmålsundervisningen på grund av läraren, miljön och att det helt enkelt är tråkigt, alltså att motivationen saknas. Lärarna har beskrivit, i rapporten som framtagits av Skolverket (2008), att en anledning till varför elever eller föräldrar tackar nej till modersmålsundervisningen kan vara att undervisningen sker efter skoldagens slut. Det vi tycker är märkligt är att ingen av respondenterna i vår studie har klagat på att undervisningen sker efter skoldagens slut. En möjlig anledning till att respondenterna inte tar upp detta kan vara att vi inte ställde den specifika frågan, vad som uppfattas negativt med modersmålsundervisningen. Modersmåls lärare påstår även att en orsak till att föräldrarna tackar nej till modersmålsundervisningen är att de tror att det inverkar på elevernas svenskutveckling (Skolverket, 2008). Utöver det påpekar några av våra respondenter att det är för få tillfällen där modersmålet undervisas, för att det ska gå att utveckla goda färdigheter. Enligt skolverkets rapport (2008) beskriver modersmåls lärare samma problematik, att det inte är möjligt att uppnå de målen som sätts för modersmålsundervisning med enbart 40-60 minuter per vecka eller mindre (Skolverket, 2008).

- Utformande av modersmålsundervisning

Uppfattningarna om hur modersmålsundervisningen utformades skildes mycket åt bland respondenterna. Miljön var en viktig faktor enligt de som valde att inte delta i modersmålsundervisningen. En elev berättade att modersmålet undervisades i ett källarutrymme, vilket vi inte anser som lämplig miljö för undervisning eller för lärande. Detta styrks även av en rapport som beskriver att lärare anser att miljön, klassrummen eller rummen där modersmålsundervisningen sker, är för trånga (Skolverket, 2008).

Den problematiken som många tog upp var just att modersmålsundervisningen lektioner var utanför det vanliga schemat, oftast efter att skolan var slut (Razeq & Horneij, 2010). Utöver det anses det vara för få och för korta undervisningstillfällen för att kunna uppnå de målen som kursplanen tar upp (Skolverket, 2008). I en rapport beskriver Tuomela (2002) att föräldrarna menar på att undervisningstillfällen var för få och för korta. Föräldrarna förklarar vidare att de ville att modersmålsundervisningen skulle ingå i timplanen precis som alla andra ämnen då de tror att detta kommer att öka statusen på modersmålsundervisningen. Om nu modersmålsundervisningen sätts som en fast punkt på schemat, precis som svenskan och alla andra ämnen, då är frågan vad de elever som inte har modersmål ska ha istället för ämnet. Detta innebär även att eleverna med annat modersmål missar en del lektioner. Den lösningen som finns idag, att modersmålsundervisningen är utöver schemat, är den bästa lösningen med de förutsättningarna som finns i skolan. En lösning skulle kunna vara en förlängning av skoldagen med 30 minuter varje dag, detta löser även problematiken med för lite undervisningstid. Elever i frågan missar inga lektioner och på dessa 30 minuter kan de elever med svenska som modersmål kunna göra klart läxor eller annat arbete som annars inte hinns med. Problem som vi tror kan uppstå, är att det bildas en segregation och möjligtvis en negativ attityd till modersmålet, då eleverna i fråga aldrig får vara med på dessa 30 minuter. Ett annat dilemma är en brist på tillgång till modersmåls lärare i de olika språken som kan finnas på en skola och utrymmen för undervisningen. Med alla de lösningar som vi kan komma på, finns det nackdelar och de stora förlorarna är alltid de eleverna med annat modersmål än svenska.

6.3. Vidare forskning

Efter avslutandet av studien skulle vi vilja undersöka vidare inom två olika områden. Vi skulle vilja undersöka vidare genom att intervjua elever och studenter om vilket språk de själva uppfattar som sitt modersmål och varför de identifiera sig med det språket. I studiens resultat stötte vi slumpmässigt på detta ämne vilket väckte intresset till vidare forskning.

Sedan skulle vi även vilja intervjua modersmållärare för att undersöka vilken syn de har på modersmålsundervisning och vilken betydelse modersmålsundervisning har enligt dem. (Skolverket, 2008).

7. Referenser

- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Börestam, Ulla & Huss, Leena (2001). *Språkliga möten: tvåspråkighet och kontaktlingvistik*.
Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, Jim (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?* Sprogforum 19, 15-20. Hämtad från:
<http://langpolicy.saschina.wikispaces.net/file/view/CumminsENG.pdf>
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Fürth, Thomas; Larsson, Ola & Laurent Johanna (2002). *Attityder till modersmål och integration: En sammanställning av fokusgrupper med barn, elever, lärare, föräldrar, lärare och skolledare*. Skolverket. Hämtad från:
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.9687!/Menu/article/attachment/attityder.pdf
- Garcia, Ofelia; Sylvan, Claire E (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *Modern Language Journal*, 95, 385-400. Hämtad från:
<http://web.ebscohost.com/bibl.proxy.hj.se/ehost/detail?vid=6&sid=cbb0692c-e110-423d-b26ad7b19ad08a56%40sessionmgr111&hid=124&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ943604>
- Hagberg-Persson, Barbro (2006). *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan = Linguistic diversity and children's language resources in contact with the school*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2007.
- Hyltenstam, Kenneth (1996). *Tvåspråkighet med förhinder: invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Charlotte (2000). *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum: några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Uppsala: Inst. för lärarutbildning, Univ.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Paulin, Arja; Rivera, Trinidad; Huuhtanen Almgard, Pirjo; Finell, Dorita; Tinglöw Arvör, Åsa & Qamhawi, Oraib (red.) (1993). *Mer än ett modersmål: hemspråksdidaktik*. Stockholm: HLS (Högskolan för lärarutbildning).
- Razeq, Dalia, Abdul & Hornej, Marie (2010). *Varför modersmålsundervisning: - Elever och lärare berättar*. Examensarbete, Malmö högskola. Lärarutbildningen, individ och samhälle. Hämtad från:
<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10103/Examensarbete.pdf?sequence=1>
SFS 2010:800. Skollag. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2010). *Språk och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Hämtad från:
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sprak-kunskapsutveckling/kvalgr-sprakutv-slutrapport.pdf>
- Skolverket (2002). *Flera språk – fler möjligheter - utveckling av modersmålsstödet och modersmåls- undervisningen*. Hämtad från:
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.9691!/Menu/article/attachment/huvud.pdf

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolan verksamhet*. Rapport 321. Hämtad från:

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http %](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2116)

[3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2116](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2116)

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. 1. uppl. Lund: Liber Läromedel.

Tallberg, Isabelle (2007). *Modersmål och modersmålsundervisningen – En kvalitativ studie av flerspråkiga elevers attityder och erfarenheter*. Examensarbete, Mälardalens Högskola. Lärarutbildning, Samhälls- och Beteendevetenskap. Hämtad från:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:120722/FULLTEXT01.pdf>

Tjora, Aksel (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Tuomela, Veli (2002). *Modersmålsundervisning en forskningsöversikt*. Skolverket. Hämtad från:

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.9690!Menu/article/attachment/forskningsoversikt.pdf

Viberg, Åke (1996). Svenska om andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, Kenneth (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund. s. 110-147.

Yazici, Zeliha, Iter, Binnur Genc & Glover, Philip (2010). *How Bilingual Is Bilingual? Mother-Tongue Proficiency and Learning through a Second Language*. *International Journal of Early Years Education*, 18, 259-268. Hämtad från:

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&sid=654600e7-6403-421f-9287-e14841d27fa0%40sessionmgr198&hid=124&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ908749>

8. Bilagor

8.1. Brev till vårdnadshavare

Hej!

Vi heter Nadesda Cakir och Miriam Papke och läser till lärare på Jönköpings Högskola. Detta är vår sista termin och vi skriver vårt examensarbete i ämnet modersmålsundervisning och hur elever anser att människor runtomkring dem påverkar deras val av att läsa modersmålsundervisning.

Vi har som mål att intervjua ett antal elever som har annat modersmål än svenska. Dessa intervjuer kommer att spelas in och anteckningar kommer att föras. Vi kommer att följa alla forskningsetiska regler. Dessa inspelningar och anteckningar kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att ditt barn kommer att förbli anonymt, inga namn eller skolan eleven går på kommer att nämnas i arbetet. Inspelningarna och anteckningarna kommer endast att behandlas i vår studie och kommer enbart att behandlas av oss, vår handledare och examinator.

Ditt barn är under 15 år vilket innebär att vi måste be er om tillstånd för att lagligt kunna genomföra intervjun, som kommer att ske under skoltid. Om du godkänner att ditt barn medverkar i denna intervju fyller du i talongen nedan. Efter insamlingen av talongerna kommer ett urval på cirka 8 elever göras, dessa kommer att medverka i vår studie.

Tack för ditt medverkande i vår studie!

Namn:

Klass:

Jag har modersmål i:

Jag vill ställa upp på en intervju:

Jag godkänner att mitt barn får intervjuas och vara med i undersökningen om modersmålsundervisning. (Underskrift):

.....

8.2. Intervjuguide

Intervjufrågor

Pojke: Flicka: Klass:

Bakgrund:

1. Vad heter du?
2. Är du född i Sverige? Alt: om inte var är du född?
3. När flyttade du till Sverige?
4. Vad talar du för språk?

Användandet av modersmål:

1. Talar ni svenska hemma?
2. Om inte vilket språk?
3. Använder du ditt modersmål i skolan?
4. Vad säger dina lärare om att du pratar modersmålet i skolan?
5. Vad säger dina kompisar om att du använder modersmålet i skolan?
6. Vad tycker dina föräldrar om modersmålsundervisningen?

Modersmålets betydelse:

1. Vill du läsa ditt modersmål?
2. Varför vill du inte det?
3. Varför vill du det?
4. Varför tror du det finns modersmålsundervisningen?
5. Hjälper modersmålsundervisningen?
6. Vad skulle hända om du inte hade haft modersmålsundervisning?

Om modersmålsundervisning

1. Vilken tid har du modersmålsundervisning?
2. Hur många gånger i veckan?
3. Vad brukar ni göra?

Ledfrågor/följdfrågor:

Kan du utveckla/förtydliga detta? Hur menar du beskriv?