



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete för ämneslärarexamen

Grundnivå 2

Det kontrastiva perspektivet i modersmålsundervisningen

Modersmålslärares uppfattningar och tillämpningar

Contrastive analysis in mother tongue teaching in Sweden – teacher's perceptions and practices

Författare: Marina Reis

Handledare: Chatarina Edfeldt

Examinator: David Gray

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete / Modersmål

Kurskod: PG2066

Poäng: 15hp

Examinationsdatum: 2017-01-12

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE -791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstract:

This study is about contrastive analysis in mother tongue teaching in Sweden. Contrastive analysis between mother tongue and Swedish is part of the Swedish syllabus for the school subject mother tongue and is therefore a pertinent subject to be investigated. The study analyzes how five mother tongue teachers in a medium-sized Swedish city work with contrastive analysis in their classes and how they evaluate the importance of this content in mother tongue teaching. The question concerning the teacher's working method with contrastive analysis focuses on whether they have used teaching aids that present this content and that are in accordance with the Swedish syllabus. The study also investigates whether teachers experience that they have access to such materials. Furthermore, the study analyzes the recommendations of teaching aids for mother tongue teaching made by the Swedish National Agency for Education in their website. The main goal is to gain a better understanding about the teacher's perspectives on and practices of contrastive analysis in mother tongue teaching. Hopefully, the study can be a contribution to the work of mother tongue teachers and teaching aid authors as well as to the studies of mother tongue students in a Swedish context.

Nyckelord: kontrastivt perspektiv; modersmål; svenska; modersmålsundervisning; läromedel.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2. Teoretiskt ramverk	2
2.1 Om begreppen modersmål, förstaspråk, andraspråk och flerspråkighet	2
2.2 Det kontrastiva perspektivet och språkinläring	3
2.3 Det kontrastiva perspektivet och den lingvistiska kompetensen	5
2.4 Läromedel i undervisningen	7
3. Tidigare forskning.....	8
4. Material och metod	11
4.1 Semi-strukturerade intervjuer och enkäter	11
4.2 Skolverkets webbsidor om läromedel för modersmålsundervisning.....	12
4.3 Analysmetod.....	12
5. Resultat	13
5.1 Sammanfattning av respondenternas svar	14
5.1.1 Tabell 1	14
5.1.2 Tabell 2	14
5.1.3 Tabell 3	14
5.2 Tema Modersmål och Mitt språk	17
6. Diskussion	18
6.1 Metoddiskussion.....	18
6.2 Resultatdiskussion	19
6.3 Slutsatser och förslag för framtida studier.....	23
7. Källförteckning.....	25
8. Bilagor	27
8.1 Brev om samtycke	27
8.2 Intervjuguide.....	28
8.3 Enkät.....	29

1. Inledning

I Sverige har barn med annat modersmål än svenska rätt till modersmålsundervisning. Elever som läser modersmål i den svenska skolan läser även svenska alternativt svenska som andraspråk, vilket innebär att de är flerspråkiga. Modersmålsundervisning i denna kontext ställer vissa specifika krav på modersmåls lärarna. I enlighet med kursplanens centrala innehåll är ett av dessa krav att kunna jämföra modersmålet med svenskan.

Att undervisa modersmål ur ett kontrastivt perspektiv kräver inte bara kunskaper om språken som jämförs utan även om hur man jämför olika språk. Förutom modersmåls lärarnas kunskaper utgör även tillgången till relevanta läromedel, där detta innehåll presenteras, ett pedagogiskt stöd för både lärare och elever. Dessutom är frågan om varför detta innehåll anses vara viktigt i undervisningen relevant för att kritiskt reflektera över de krav som skolans styrdokument ställer. Dessa intresseområden utgör bakgrunden för frågeställningarna i denna studie.

Utifrån modersmåls lärarnas praktik och uppfattningar lyfts de hinder och möjligheter fram som de uppger sig möta i sitt didaktiska arbete med modersmålsundervisning ur ett kontrastivt perspektiv. Att synliggöra dessa hinder och möjligheter kan bli det första steget för att föreslå önskade förbättringar och utveckla lyckade metoder i undervisningen av detta innehåll. Sist men inte minst, blir denna studie även en möjlighet att reflektera över vilken roll det kontrastiva perspektivet spelar i språkundervisningen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Problemformuleringen rör hur fem modersmåls lärare i en medelstor svensk kommun uppfattar det kontrastiva perspektivet som utgör ett centralt innehåll i kursplanen för modersmål samt hur de har tillämpat det kontrastiva perspektivet i sin undervisning. Modersmåls lärarnas uppfattningar och tillämpningar av detta innehåll utgör utgångspunkten för att reflektera över hur denna del av kursplanens centrala innehåll har införlivats i deras praktik och utifrån vilka perspektiv. Syftet med denna studie är att synliggöra de hinder och möjligheter som lärarna möter i sitt didaktiska arbete med det kontrastiva perspektivet.

I Skolverkets läroplan för grundskolan (även kallat Lgr11) ingår kursplaner för de olika ämnena som eleverna läser i grundskolan. Ett av kunskapsmålen i kursplanen för modersmål är att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer” (Skolverket 11, 79). Enligt kunskapsmål i det centrala innehållet ska läraren arbeta utifrån bland annat:

- ”Modersmålets grundläggande struktur i jämförelse med svenskan. Ordbildning och meningsbyggnad på modersmålet i jämförelse med svenskan” (Skolverket 11, 81);
- ”Uttal, betoning och satsmelodi i jämförelse med svenskan samt olika talade variationer av modersmålet” (Skolverket 11, 82);

- ”Översättning av och jämförelser mellan texter på modersmålet och på svenska” (Skolverket 11, 82).

Kunskapskravet för betyget A i årskurs 9 lyder: ”Genom att på ett väl fungerande sätt jämföra och översätta ord, begrepp och fraser mellan modersmålet och svenska kan eleven föra väl utvecklade och välunderbyggda resonemang om likheter och skillnader mellan modersmålet och svenska” (Skolverket 11, 86). Med avstamp i detta resonemang är frågeställningarna för denna studie:

1. Hur har fem modersmållärare i X-kommun arbetat med det kontrastiva perspektivet?
2. Hur uppfattar dessa fem modersmållärare i X-kommun denna del av det centrala innehållet i kursplanen för modersmål?

2. Teoretiskt ramverk

Detta avsnitt är indelat i fyra delavsnitt. I det första förtydligas olika begrepp som är centrala för studien. I det andra presenteras det kontrastiva perspektivet samt en kort sammanfattning av olika teorier om språkinlärning som har haft betydelse för utvecklingen av olika syn på det kontrastiva perspektivet inom språkstudier. I det tredje redogörs för det strukturalistiska synsättet som kontrastiva studier vilar på samt kopplingen mellan det kontrastiva perspektivet och lingvistisk kompetens, som utgör en del av den kommunikativa kompetensen. I det fjärde lyfts det fram några pedagogiska aspekter om läromedlens roll i undervisningen samt frågor om läromedlens överensstämmelse med styrdokument, nämligen läroplanen och kursplanen för modersmål.

2.1 Om begreppen modersmål, förstaspråk, andraspråk och flerspråkighet

I sin bok *Andraspråksinlärning* ger Abrahamsson (2009) bl. a. en beskrivning över de olika begreppen som är användbara för denna studie. Modersmål och förstaspråk (på engelska *first language*, förkortat L1) används inom språkforskning som synonymer (Abrahamsson 2009, 13). L1 betecknar det språk som man tillägnat sig först och detta språk behöver inte vara språket man behärskar bäst. Begreppet har således med ordningsföljd att göra. Det är möjligt att ha fler än ett modersmål, exempelvis när föräldrarna eller vårdnadshavare har olika modersmål och använder dessa olika modersmål med barnet, som därmed blir flerspråkig från början (Abrahamsson 2009, 14). Begreppet flerspråkighet kan syfta på denna företeelse, att människor kan vara flerspråkiga från början, eller på att man kan utveckla flera språk under livet.

Andraspråk (på engelska *second language*, förkortat L2) brukar ofta beteckna det språk man lär sig efter tillägnandet av sitt eller sina modersmål. Detta begrepp används även mer specifikt för att beteckna det språk man lär sig – efter tillägnandet av sitt eller sina modersmål – i området där språket talas. Detta gör det möjligt att särskilja andraspråk från främmande språk. Främmande språk betecknar det språk man lär sig – efter tillägnandet av sitt eller sina modersmål – utan att befinna sig där språket talas (Abrahamsson 2009, 14). Någon vars modersmål inte

är svenska och som lär sig svenska i Sverige lär sig svenska som andraspråk. Någon vars modersmål är svenska och som lär sig franska i Sverige lär sig ett främmande språk.

Elever i den svenska skolan som har annat modersmål än svenska har möjlighet att läsa modersmålet förutom att läsa svenska eller svenska som andraspråk. De flerspråkiga eleverna som väljer att även läsa modersmål förutom svenska eller svenska som andraspråk brukar behärska ett av dessa språk bäst och använda ett av dem mest. Vilket språk eleven upplever som sitt starkaste varierar beroende på hur lång tid de har bott i Sverige och/eller det umgängesspråk som ges företräde i hemmet.

Enligt kunskapskravet i kursplanen för modersmål ska eleven bl.a. kunna jämföra modersmålet och svenskan (Skolverket 11, 86). I detta sammanhang, oavsett vilket språk eleven behärskar bäst, använder mest eller upplever sig ha lärt sig först, behöver hen utveckla sina kunskaper om både svenskan och modersmålet, samt om likheter och olikheter dem emellan. Det blir således relevant för lärarna i allmänhet, och för modersmållärarna i synnerhet, att utveckla sina kunskaper om flerspråkiga elevers språkinlärning och om vilka relationer som kan finnas språken emellan.

2.2 Det kontrastiva perspektivet och språkinlärning

Inom språkvetenskapen och språkundervisningen innebär ett kontrastivt perspektiv att språken systematiskt jämförs med varandra. Dessa systematiska jämförelser, vars mål är att beskriva likheter och olikheter mellan de jämförda språken, brukar kallas kontrastiv analys. Johansson (2008) beskriver de olika syftena med kontrastiv analys:

CA [contrastive analysis] has often been done for *practical/pedagogical* purposes. The aim has been to provide better descriptions and better teaching materials for language learners. There is more to CA than this, however. When we compare, we often see things more clearly (Johansson 2008, 9).

Förutom specifika kunskaper om de jämförda språken, bidrar kontrastiv analys till mer allmänna kunskaper om språk: ”The importance of CA extends beyond individual languages. When we compare across a number of languages, we can also see more clearly what is characteristic of languages more generally” (Johansson 2008, 9). Språktypologiska studier har fokuserat just på dessa kunskaper om språk. Bland annat har dessa studier visat på s.k. universella tendenser, dvs. språkliga drag som förekommer i de flesta språk i världen (Abrahamsson 2009, 133). Vikten av dessa rön för teorierna om språkinlärning kommer att tittas närmare på i avsnittet som redogör för tidigare forskning.

Intresset för ett kontrastivt perspektiv i språkundervisningen har funnits länge och förändrats under åren. Systematiska studier om kontrastiv analys för pedagogiska ändamål utvecklades i USA mellan 1940 och 1950 av Charles Fries och Roberto Lado (Johansson 2008, 10). Man hävdade då att den bästa språkundervisningen var

den som byggde på kontrastiv analys mellan inlärares första språk och målspråket, dvs. språket hen lärde sig. De vedertagna antagandena var att man kunde förutse inlärares fel i målspråket beroende på inlärares första språk och att i princip alla avvikelser från målspråket som inlärares uttryckte berodde på interferens från inlärares första språk (Johansson 2008, 9). Studier inom andraspråksforskningen har dock inte gett belägg för dessa antaganden.

Anledningarna till att man även numera ägnar sig åt kontrastiv analys i bl.a. språkundervisningen är således inte desamma som motiverade den kontrastiva analysens genomslag i språkundervisningen i USA 1940. Denna förändring beror på kunskapsutvecklingen som blomstrar i forskningen om språkinläring. För att förstå denna förändring och dess konsekvenser blir det nödvändigt att ägna uppmärksamhet åt de teorier om språkinläring som har varit avgörande för synen på språk och språkundervisning.

En av de centrala frågeställningarna inom språkforskningen har varit hur man utvecklar sin språkförmåga. Fram till 1960-talet rådde den behavioristiska synen på lärande, inklusive synen på språkinläring. Språkförmågan betraktades då som en vana. Enligt behaviorismen definieras en vana som ”en etablerad association mellan ett givet stimulus (S) och en given respons (R)” (Abrahamsson 2009, 30). Språkförmågan sågs alltså som ett etablerande av vanor genom imitation, övning och återkoppling. Man utgick ifrån att inflödet var bland det viktigaste för barnet i L1-inläringen. Enligt detta synsätt var det viktigt att motarbeta ”gamla språkliga vanor” i språkundervisningen vid inläringen av ett andraspråk (L2) för att de ”nya språkliga vanorna” skulle kunna etableras (Abrahamsson 2009, 31).

Ett perspektivskifte ägde rum inom lingvistikens under 1960-talet med uppkomsten av den generativa grammatiken, som skapades av den amerikanske lingvisten Noam Chomsky. Abrahamsson refererar till hur Chomsky ansåg att språket inte är en vana utan en medfödd förmåga (Abrahamsson 2009, 38). I sin kritik av det behavioristiska perspektivet har Chomsky bl.a. argumenterat för att språket inte kan vara en vana, eftersom människor kan förstå och yttra meningar som de aldrig tidigare hört. Detta innebär att de inte kan ha lärt sig dem genom exempelvis imitation, övning och belöning (Abrahamsson 2009, 39).

När det gäller andraspråksinläring har modersmålets roll varit en omdebatterad fråga. Det var alltså inom forskningen om andraspråksinläring som intresset för relationen mellan L1 och L2 fick fäste, vilket ledde till olika teorier om hur det tillägnade L1 påverkade språkinläringen av L2. En av de första teorierna var den kontrastiva hypotesen som hade sitt genombrott i den nordamerikanska traditionen och var kopplad till en behavioristisk syn på språkinläring.

Att studera olika språk ur ett kontrastivt perspektiv i detta sammanhang syftade till att förutse inlärares avvikande användning av ett andraspråk utifrån inlärares modersmål (Abrahamsson 2009, 34). Denna syn på språkinläring övergavs vid 1960-tales slut, eftersom den av flera skäl var mycket problematisk. Särskilt vad gäller synen på språkförmågan som en vana och tron på att interferens – modersmålets negativa inflytande – var den enda anledningen till inlärares ”fel” vid inläring av ett andraspråk. Man betraktade modersmålet som en ”gammal

vana” som hindrade inläraren från att utveckla sin ”nya vana”, det andra språket (Abrahamsson 2009, 30-38).

Det kontrastiva perspektivet som ingår i den svenska kursplanen för modersmål är kopplad till den europeiska och inte till den nordamerikanska traditionen. I den europeiska traditionen pratar man om en kontrastiv analys som varit frikopplad från den behavioristiska synen på språkinläring (Abrahamsson 2009, 34). I denna tradition utgör den kontrastiva analysen en del av språktypologin inom den allmänna lingvistik. ”Inom språktypologin intresserar man sig för hur världens språk är uppbyggda, vad de har gemensamt och vad som skiljer de åt” (Abrahamsson 2009, 133).

Det kontrastiva perspektivet i detta sammanhang syftar till att synliggöra hur språken är uppbyggda och möjligen förklara några typer av avvikelser från ett andraspråk som kan finnas i inlärarens användning av språket, men inte till att förutse inlärarens ”fel” eller förklara alla avvikelser som kan observeras i inlärarens performans i ett andraspråk (Abrahamsson 2009, 34). Enligt Hyldgaard är denna syn på språk kopplad till strukturalismen (Hyldgaard 2008, 68-78).

Hur det strukturalistiska synsättet har påverkat synen på språk och därmed språkundervisningen förklaras i nästa avsnitt. Avsnittet belyser även det sociokulturella perspektivets stora inflytande i språkundervisningen. Rollen som det kontrastiva perspektivet har spelat inom språkvetenskapen och därmed i språkundervisningen ska behandlas i redogörelsen för tidigare forskning.

2.3 Det kontrastiva perspektivet och den lingvistiska kompetensen

I dagens rådande språksyn är målet att språkinläraren utvecklar den kommunikativa kompetensen. Den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) beskriver den språkliga kommunikativa kompetensen som bestående av lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och pragmatisk kompetens (Skolverket 2009, 106). Den lingvistiska kompetensen delas upp i lexikal kompetens, grammatisk kompetens, semantisk kompetens, fonologisk kompetens, ortografisk kompetens och ortoepisk kompetens (Skolverket 2009, 107). Utifrån de formuleringar i det centrala innehållet i kursplanen för modersmål som nämnts i avsnittet syfte och frågeställningar i denna uppsats, utgör det kontrastiva perspektivet mellan modersmålet och svenskan ett kunskapsområde som relateras till den kommunikativa kompetensen i allmänhet, och den lingvistiska kompetensen i synnerhet.

I sin avhandling om den grammatiska kompetensens roll i dagens kommunikativa språkundervisning redogör Nylén (2014) för en förändrad syn på språk och därmed på språkundervisningen, från medeltiden till idag. Den historiska tillbakablicken är relevant för att förstå hur det strukturalistiska synsättet blev utgångspunkt för det kontrastiva perspektivet inom språkvetenskapen samt hur detta påverkade undervisningsformer. Under 1500- och 1600-talet, blev översättningar en given del av dåtidens språkundervisning, som en följd av att nationalspråken började användas som undervisningsspråk istället för latin. Den traditionella undervisningen, som var rådande under 1800-talets andra hälft och i början på 1900-talet, fokuserade på det skriftliga språket, och översättningar blev sättet att

testa språkkunskaperna. Denna undervisningsform och själva synen på språket i sig påverkades dramatiskt av språkforskaren Ferdinand de Saussures studier om språkets system och funktion. "Alla språk, upptäckte man, hade sin immanenta struktur och det blev nu lingvistens uppgift att börja beskriva dessa utifrån en tydlig relativistisk synvinkel" (Nylén 2014, 11). Saussures studier förändrade synen på språket genom att visa att människans språk hade tid och rum och att inget språk var fullständigt likt ett annat språk.

Det strukturalistiska synsättet förändrade synen på själva språket. Däremot, var det studier inom det psykologiska fältet, nämligen behaviorismen, som styrde utvecklingen av undervisningen från den traditionella språkundervisningen till direktmetoden. Från och med mitten av 1900-talet hade denna metod fått genomslag som undervisningsform, vilket innebar att det skriftliga språket och översättningarna övergavs. I behavioristisk anda betraktade man språket som en vana och, som tidigare nämnts, att lära sig ett nytt språk var lika med att öva "nya språkvanor". Modersmålet sågs som en gammal vana och därmed som ett hinder i denna process. "Modersmålet skulle inte användas som jämförelse varvid all översättning blev omöjlig och läraren (grammofonen, bandspelaren, radion) talade endast på målspråket" (Nylén 2014, 12). Enligt denna metod var det bästa sättet att utveckla språkliga färdigheter att öva givna mönster och undvika transfer från modersmålet. Språkliga strukturer studerades inte på en metalingvistisk nivå.

Konsekvenserna av Saussures teorier i undervisningsformen blir synliga senare, i utvecklingen av kontrastiva studier språken emellan. Genom att synliggöra språkets systematiska och unika natur, skapade Saussure förutsättningar för nya studier vars metod bestod i att jämföra språkens olika unika system för att urskilja både deras minsta gemensamma nämnare och särskilda drag.

Denna utveckling påverkar språkundervisningen som i kontrast till direktmetodens målspråksfokus inlemmar jämförelsen med andra språk som ett verktyg i språkinläringen; grammatikens roll kom att omdefinieras och ett metalingvistiskt och kontrastivt synsätt blev vanligare (Nylén 2014, 12).

Jämförelser mellan olika språks strukturer, ordbildning och meningsbyggnad fokuserar på språkliga former, vilket gör detta undervisningsinnehåll till en del av den lingvistiska kompetensen. Grammatisk kompetens, som utgör den del av den lingvistiska kompetensen, har sedan länge betraktats som en given kompetens man utvecklar i språkundervisningen. "Om vi med grammatik menar ett språks struktur och med det dess ord och former samt regler för hur de kan kombineras (...) innebär i praktiken all språkundervisning att man lär sig grammatik" (Nylén 2014, 4). Hymes (refererad i Nylén 2014, 14) utvidgade synen på språklig kompetens genom att utveckla Chomskys lingvistiska begrepp *competence* och *performance* så att dessa även skulle omfatta funktionella och sociokulturella aspekter. På så vis blev den lingvistiska kompetensen underordnad den kommunikativa kompetensen.

För att vara kommunikativ kompetent i ett språk behöver man, förutom lingvistisk kompetens, även pragmatisk och sociolingvistisk kompetens (Nylén 2014, 14-15). Enligt Nylén är en konsekvens av denna förändrade syn på kompetens inom språkvetenskapen en nedtoning av grammatikens roll i språkundervisningen. "Det

råder inga tvivel om att grammatisk kompetens inom språkkunskaper ges en underordnad roll i kursplanen istället för att presenteras som en integrerad del av "språkförmågan" (Nylén 2014, 8). Jämfört med de drillövningar som präglade en behavioristisk språkundervisning är nedtoningen av den grammatiska kompetensen välkommen. Samtidigt är såväl den grammatiska kompetensen som de andra kompetenserna som utgör den lingvistiska kompetensen beståndsdelar i den kommunikativa kompetensen. Dessa kompetenser bör därmed vara ett väl integrerat innehåll i språkundervisningen.

Att själva ordet grammatik inte används i kursplanen medan ordet kommunikation är ständigt närvarande förtjänar möjligtvis en egen studie, som exempelvis skulle kunna undersöka hur den lingvistiska kompetensen, i dagens diskurs, kan ses som en kompetens som konkurrerar med, snarare än en kompetens som utgör en del av den kommunikativa kompetensen. För den här studien är det dock mer relevant att fokusera på hur det kontrastiva perspektivet, som en del av den lingvistiska kompetensen, utgör ett mindre uppmärksammat eller obefintligt innehåll i läromedlen som används av modersmåls lärare i modersmålsundervisningen.

2.4 Läromedel i undervisningen

Läromedel finns i olika former, för olika syften och används i olika sammanhang. Själva definitionen av läromedel kan således variera. Enligt skolförordningen från 1971 är läromedel "alla de resurser som kan användas i en undervisningssituation" (Skolverket, 2015). Dessutom, kan läromedel användas för både formellt och informellt lärande. Vilka krav läromedlen ska uppfylla för att anses vara lämpliga för sitt syfte beror på sammanhanget i vilket dem ska användas. Beteckningen läromedel i denna uppsats syftar på pedagogiska texter som används i formell undervisning i den svenska grundskolan.

I detta sammanhang är det viktigt att läromedlen överensstämmer med den svenska läroplanen. Selander och Svensson ser styrdokument och läromedel som ramfaktorer för undervisningen som i samspel med varandra "påverkar och sätter gränser för vad som är möjligt i undervisningen" (Selander och Svensson refererad i Harrie 2009, 15). Vidare menar Harrie att utformandet av dessa pedagogiska texter avgör "ett urval och en bestämd organisation av kunskap för lärande" (Harrie 2009, 15).

Nya läromedel produceras för att möta nya behov som växer fram i samhällets ständiga utveckling. Samtidigt möter även läromedlens nyupplagor kritik som exempelvis kan handla om att de är väldigt lika föregående upplagor. Annan vanlig kritik är att läroböcker inte omarbetas för att anpassas till förändringar i kursplanerna eller att omarbetningen inte sker i samma takt som dessa förändringar (Skolverket, 2015).

Den finländske läroboksforskaren Tom Wikman (refererad i Harrie 2009, 16) understryker utmaningen som ett samhälle med hög förändringstakt innebär för produktion av läromedel och för skolan i allmänhet. Samtidigt har läromedlen inte förlorat sin roll och dess betydelse betonas inte minst i forskningen. Enligt den amerikanske forskaren Ian Westbury (refererad i Harrie 2009, 18) återfinns läroboken i skolans hjärta.

I en debattartikel publicerad i Svenska Dagbladet om relationen mellan staten och skolan i Sverige menar försteläraren Svante Holmberg att lärarna i Sverige har ett tredelat uppdrag: som pedagog, som myndighetsutövare och som ordningsvakt. Vad gäller lärarens roll som myndighetsutövare nämner han konkretiseringen av läroplanen. ”I uttolkningen och verkställandet av läroplanen har den svenska läraren getts unikt stor frihet att själv välja undervisningsinnehåll, samt hur examinationerna ska utformas och bedömas” (Holmberg, 2016). Holmberg ser i denna frihet en oklar organisationsstruktur för skolan, som trots en centralstyrd läroplan har vaga riktlinjer för undervisningens innehåll, examinationsformer och kunskapsbedömning.

Relationen mellan staten och skolan påverkar även användandet av läromedlen. Numera finns det inte i Sverige en statlig förhandsgranskning av läromedel. En avsaknad av ett statligt granskningssystem är även fallet i flera andra länder såsom Danmark, Finland, Norge, Frankrike och Nederländerna (Harrie 2009, 11). Val och granskning av läromedel sker idag på olika sätt i olika skolor i Sverige, men den minsta gemensamma nämnaren är att lärarna helt eller delvis ska ansvara för det.

I den decentraliserade och målstyrda skolan är tanken att läromedlen ska bedömas och väljas av professionella lärare utifrån deras uppdrag att i undervisningen realisera de mål som formuleras i läroplan och kursplaner (Harrie 2009, 223).

För modersmållärare försvåras val och granskning av läromedel av ytterligare faktorer än dem som är vanliga för andra lärarkategorier i den svenska skolan. En orsak till detta är att modersmålsundervisningen innebär undervisning i andra språk än det svenska språket. Som en följd av detta beställs läroböcker för modersmålsundervisningen inte sällan från utlandet. Det är möjligt att läroböcker skapade utomlands överensstämmer med den svenska läroplanen, men detta är inte något krav för utländska förlag av läromedel. Förutom de olika aspekterna i läroplanens värdegrund som ska beaktas är det även viktigt att de utländska läromedlen överensstämmer med kursplanens syfte och centrala innehåll.

Med tanke på att ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan finns med i kursplanen för modersmål är även detta innehåll nödvändigt i ett läromedel för modersmålsundervisning. Det är osannolikt att läromedelsförfattare och förlag i andra länder skulle ha som intresse att jämföra sina modersmål och officiella språk med svenskan. Det verkar således finnas ett behov att utforma läromedel för modersmålsundervisningen i Sverige där, bl. a., ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras.

3. Tidigare forskning

Det kontrastiva perspektivet i modersmålsundervisningen i grundskolan har inte ägnats särskild uppmärksamhet inom forskningen. Ett kontrastivt perspektiv har studerats av Enqvist & Ferlesjö (2008) vid Högskolan Kristianstad i ämnet svenska som andraspråk, med fokus på kulturella jämförelser mellan Sveriges kultur och andra länders kultur. Författarnas slutsatser är att ”(...) både elevers och lärares

sätt att hantera jämförelser mellan och inom kulturer avgör hur och i vilken utsträckning eleverna lär sig av att jämföra och jämföras” (Enqvist & Ferlesjö 2008, 51).

Systematiska och omfattande kontrastiva studier med fokus på språkliga strukturer har genomförts vid institutionen för språk och litteraturer på Göteborgs universitet. Dessa studier har dock inte fokuserat på didaktiska frågeställningar. Institutionen har sammanställt korpusar i olika språk, såsom somaliska, nederländska och kagulu (Göteborgs universitet, 2016). Även parallellkorpusar har skapats genom projektet *Nationell uppbyggnad och åtkomst av parallella texter* (Göteborgs universitet, 2016). På institutionens webbsida, förklaras de möjligheter som dessa parallellkorpusar erbjuder till kontrastiva studier:

Parallel corpora have proved extremely useful resources for cross-linguistic research and translation studies in recent years. They provide an empirical basis for contrastive and typological research and they give new insights into the languages compared — insights that are likely to be unnoticed in studies of monolingual corpora. They are also important for practical applications in various fields, such as lexicography, language teaching and computer-aided translation (Göteborgs universitet, 2016).

Det kontrastiva perspektivet i språkforskningen har mest behandlats i språktypologiska studier inom den allmänna lingvistik. Dessa studier har haft konsekvenser för den omdebatterade frågan om modersmålets roll vid andraspråksinläringen. Som tidigare nämnts har språktypologiska studier visat att världens språk har universella tendenser, dvs. att det finns språkdrag som brukar förekomma i de flesta språken i världen (Abrahamsson 2009, 133).

För att beskriva hur vanliga och ovanliga olika språkdrag är i världens språk används begreppet markeringsgrad. Ett markerat eller högt markerat språkdrag betecknar språkliga strukturer som är vanliga i världens språk medan ett omarkerat eller lågt markerat språkdrag betecknar en språklig struktur som är ovanlig i världens språk. Språktypologiska studier om markeringsgrad har haft betydelse för språkinläring och därmed språkundervisningen, eftersom det har visat sig finnas ett samband mellan graden av markering av språkliga strukturer och användningen av dessa språkliga strukturer.

Hyltenstam (refererad i Abrahamsson 2009, 141-142) har studerat markerade strukturer (universellt vanliga) och omarkerade strukturer (universellt ovanliga) i relation till andraspråksinläring. Resultaten har visat att andraspråksinlärare använder sig av universellt vanliga strukturer framför ovanliga. Vanliga strukturer i ett andraspråk lärs in före ovanliga, oavsett avståndet mellan modersmålet och andraspråket (Abrahamsson 2009, 149).

Dessa resultat har förändrat tidigare antaganden om språkinläring. I den klassiska boken om kontrastiv analys *Linguistic across cultures* hade Roberto Lado försökt förutse graden av svårighet som inläraren skulle genomgå vid inläringen av ett främmande språk: ”Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult” (Lado 1957,

1-2). Tillsammans med studier om andraspråksinlärning har språktypologiska studier motbevisat Lados förutsägelse och bidragit till att tona ner den överdrivna rollen som modersmålet ansågs spela vid andraspråksinlärningen.

Under en period överdrevs idéer i den motsatta riktningen och modersmålets inflytande vid andraspråksinlärningen blev helt ifrågasatt, vilket i sin tur hotade den kontrastiva analysen i språkundervisningen. Johansson beskriver detta utspel:

For a while it looked as if applied CA would die out. Some researchers even denied that the native language plays a role in the learning of a foreign language. Such claims are not made any more. The question is not whether mother-tongue influence exists, but *what kinds* there are, *how much*, and *why* (Johansson 2008, 11).

Läromedlens roll i undervisningen har ägnats större uppmärksamhet i forskningen än det kontrastiva perspektivet i modersmålsundervisningen. Läromedel i modersmålsundervisningen har studerats av bl.a. Mayada Musa (2013). Studien presenterades i form av ett examensarbete vid Malmö universitet och fokuserade inte på ett kontrastivt perspektiv språken emellan. Mer omfattande och avancerade studier om läromedel har fokuserat på läromedel i relation till andra ämnen. En studie som bl.a. undersöker hur lärare och elever förhåller sig till läromedel är Mikaela Björklunds studie (2008), som fokuserade på förutsättningar för inlärning av engelska som främmande språk och professionell utveckling i Finland.

Björklund menar att läroboken är det mest inflytelserika läromedlet och märker en stor variation i hur lärare i en finlandssvensk miljö förhåller sig till läroböcker i undervisningen av engelska som främmande språk. Variationen i hur lärare använder läroböcker i undervisningen illustreras i en skala med fyra positioner: 1. Läroböcker som bas för innehåll och metod; 2. Läroböcker som huvudsaklig källa för aktiviteter; 3. Läroböcker som referens; 4. Inget användande av läroböcker (Wikman refererad i Björklund 2008, 101).

För sofliga lärare påverkar läroböckerna även metoden i undervisningen. ”The only exception explicitly mentioned has to do with grammar exercises, where many teachers express that there are too few in their textbook” (Björklund 2008, 203). Lärarna i studien uppger att möjligheten till inköp av material är begränsad, men att även om inköp av läroböcker i finska och matematik prioriteras råder det inte brist på läroböcker i engelska som främmande språk (Björklund 2008, 204).

Vad gäller praktiska aspekter menar van Lier (refererad i Björklund 2008, 102) att läroböcker ska underlätta lärarnas arbete, men varnar för riskerna med en alltför läroboksstyrd undervisning. Vidare menar van Lier (Björklund 2008, 102) att läraren ska kunna göra underbyggda val vad gäller antal och typ av material som ska användas i undervisningen. Wikman (refererad i Björklund 2008, 101) påpekar att läroböckernas auktoritet kan ses som en motivationsfaktor av eleverna, förutsatt att det inte finns ett stort avstånd mellan elevernas erfarenheter och det som presenteras i läroböckerna.

Elevanpassade, uppdaterade läroböcker har alltså större chanser att respekteras av eleverna och därmed få sin inlärningsmodell att bli uppskattad: ”If pupils view the textbook as an authority they might also gain their model for learning from the textbook, which further adds to the importance of choice of appropriate materials” (Björklund 2008, 101). Resultaten i Björklunds studie ger stöd för att argumentera för ett ständigt arbete med skapandet och uppdateringen av läromedel.

4. Material och metod

4.1 Semi-strukturerade intervjuer och enkäter

Modersmåslärares svar på frågor som rör deras uppfattningar om, och tillämpningar av ett kontrastivt perspektiv i modersmålsundervisningen i en medelstor svensk kommun utgör det primära undersökningsobjektet för denna studie. Även Skolverkets webbsida är relevant, eftersom den tillgängliggör läromedel för modersmålsundervisningen. Metoden för datainsamling var semi-strukturerade intervjuer utförda vid personligt möte eller enkät via e-post. Intervjuernas audio spelades in vid de personliga mötena.

Tre modersmåslärare intervjuades medan två som inte hade möjlighet att göra det svarade på enkäter. Samma frågor som ställdes vid intervjuer presenterades i enkätform. Semi-strukturerade intervjuer och enkäter valdes som metod för datainsamlingen av tre anledningar. För det första är denna en kvalitativ studie där informanternas svar analyseras utifrån sitt innehåll. Att standardisera informanternas svar som i en strukturerad intervju skulle innebära att begränsa materialet och öka risken att gå miste om för denna studie relevant information. För det andra är semi-strukturerade intervjuer, enligt Bryman (2009, 304), intervjuformen som brukar användas i kvalitativa studier för undersökningar som har ett tydligt fokus, där det finns ett behov av att kunna ställa specifika frågor. Att välja en ostrukturerad intervju, dvs. att inte strukturera dessa frågeställningar i en intervjuguide skulle ha försvårat möjligheten att fokusera på intresseområdet under intervjuerna. Den tredje anledningen för valet av denna datainsamlingsmetod beror på att de olika fallen som presenteras jämförs. Såsom Bryman påpekar krävs det ”ett visst mått av struktur för att kunna jämföra de olika fallen med varandra” (Bryman 2009, 304)

Etiska överväganden har beaktats. Respondenternas deltagande i undersökningen var helt frivilligt och de informerades om undersökningens syfte. Respondenternas svar anonymiseras och används enbart i denna studie, därmed har Vetenskapsrådets informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav uppfyllts (Vetenskapsrådet 2011, 6). Utformning av intervjuguiden¹ har inte inneburit att intervjuerna har begränsat sig till de förberedda frågeställningarna, vilket inte skulle vara förenligt med en kvalitativ forskningsprocess (Bryman 2009, 305). Intervjuerna har alltså varit flexibla och öppna för ytterligare frågor, såsom följdfrågor som inte var planerade i intervjuguiden. Både vid utformningen av intervjuguiden och följdfrågorna har

¹Intervjuguiden, enkäten och brevet om samtycke presenteras i avsnittet 7. *Bilagor*.

etiska och vetenskapliga överväganden beaktats, såsom att använda ett begripligt språk och att inte ställa ledande frågor (Bryman 2009, 305).

Urval av informanter bestod av en blandning av tillfällighetsurval och snöbollsurval (Bryman 2009, 313). Tillfällighetsurval användes på grund av informanternas tillgänglighet, då inte alla som tillfrågades valde att delta i undersökningen och inte alla som gärna skulle delta hade möjlighet att göra det. Även snöbollsurval var fallet, eftersom några av de tillfrågade modersmåls lärare som inte deltog i undersökningen föreslog andra modersmåls lärare som de ansåg vara mer insatta i undersökningens tema.

Samtliga modersmåls lärare som deltog i undersökningen har annat modersmål än svenska och behärskar det svenska språket. Utav fem deltagare var tre män och två kvinnor. Samtliga har mångårig erfarenhet i modersmåls undervisning. Modersmåls lärarnas modersmål var italienska, franska, polska, bosniska och nederländska. Att inte fokusera på ett och samma modersmål var ett sätt att undersöka om det skulle kunna finnas något mönster i, eller starka skillnader mellan, hur olika modersmåls lärare tänker kring jämförelser mellan modersmålet och svenskan samt i tillgång till läromedel där detta innehåll presenteras.

4.2 Skolverkets webbsidor om läromedel för modersmåls undervisning

Skolverket är den centrala myndigheten för utbildning i Sverige. Förutom Skolverkets kursplan för modersmål blir även myndighetens webbsidor om läromedel för modersmåls undervisning relevanta för denna undersökning. Att beakta Skolverkets läromedel och information om läromedel för modersmåls undervisning är ett sätt att synliggöra läromedel som finns lättillgängligt för modersmåls undervisning och som dessutom stämmer överens med Skolverkets riktlinjer. Allt material publicerat på Skolverkets webbsida kommer inte att granskas, eftersom det även omfattar externa webbsidor i flera olika språk som länkas från Skolverkets webbplats inom ramen för projektet Tema Modersmål. Skolverkets material beaktas i relation till respondenternas svar för att belysa de hinder och möjligheter som respondenterna redogör för.

4.3 Analysmetod

För en innehållsanalys av svaren till frågorna i denna undersökning bedömdes kvalitativ analys som den lämpligaste analysmetoden, eftersom frågeställningarna handlar om lärarnas uppfattningar och upplevelser. Enligt Silverman beskrivning av kvalitativ analys ska man börja med att läsa noggrant och strukturera sitt material för att hitta möjliga mönster och nyckelord samt variationer. En vidare bearbetning av data görs genom att systematisera det organiserade materialet enligt olika kategorier eller teman (Silverman 2010, 277).

Att sträva efter studiens validitet i denna process kräver medvetenhet om sin egen inställning, som kan utgöra en källa till skevhet. LeCompte reflekterar över olika studiers begränsningar när det gäller validitet, eftersom det inte är möjligt att fullständigt utesluta selektivitet: "Selectivity cannot be eliminated, but it is important to be aware of how it affects data collection, and hence, the usefulness

and credibility of research results” (LeCompte 2000, 146). Att motarbeta skevhet är således nödvändigt inte bara under själva analysen utan även under datainsamlingen. Medvetenhet om selektivitet var viktig redan vid utformningen av intervjuguiden och enkäten. Ett sätt att öka studiens validitet i denna del av arbetet var att undvika ledande frågor, dvs. att konstruera frågorna på ett sätt som öppnade upp för flera möjliga svarsalternativ istället för ett enda.

Analysen av det insamlade materialet utvecklades stegvis. Intervjuerna, enkäten och texterna utgör olika sorters källor och kräver olika tillvägagångssätt. Syftet med intervjuerna och enkäten var att få svar på forskningsfrågorna. Skolverkets syfte med texterna på sin webbplats är att informera om sitt och om andras läromedel. Det var således lämpligt att strukturera och systematisera respondenternas svar och relatera dem till Skolverkets text och till det teoretiska ramverket i denna studie för att få en helhetsbild av materialet. LeCompte förklarar varför det är viktigt att strukturera det insamlade materialet i en kvalitativ analys:

Because these kinds of data have no initial intrinsic organizational structure or meaning by which to explain the events under study, researchers (or in this case, educators) must then create a structure and impose it on the data (LeCompte 2000, 147).

Struktureringen skedde stegvis. Efter att ha lyssnat igenom intervjuerna upprepade gånger, transkriberades de delar av det insamlade materialet som var relevant för studiens frågeställningar. Svaren på enkäten skickades skriftligt, vilket underlättade bearbetning av data jämfört med de inspelade intervjuerna. I båda fallen delades respondenternas svar upp i olika beståndsdelar. Efter en genomgång av de olika delarna i respondenternas svar antecknades de mest frekventa svaren och centrala idéer samt nyckelbegrepp.

Materialet systematiserades både i textform och i olika tabeller genom en återsamling av respondenternas svar utifrån både repetition och variation som kunde observeras i dem. Texterna om läromedel för modersmålsundervisning på Skolverkets webbsida analyseras efteråt och textanalysen följer samma principer som beskrivits gällande respondenternas svar. De två projekten som Skolverket har skapat sammanfattas och förklaras i relation till respondenternas svar. Slutligen diskuteras resultaten i relation till de teoretiska förklaringarna i uppsatsens sista avsnitt.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras en sammanfattning av respondenternas svar både i textform och i tabeller. Tabellerna visar modersmålslärares uppfattningar om ett kontrastivt perspektiv i modersmålsundervisningen, huruvida de i sin undervisning har använt läromedel som behandlar och presenterar perspektivet samt hur de upplever tillgången till sådant läromedel. Sammanfattningen av svaren redogör för de olika respondenternas kommentarer med fokus på de centrala idéerna de har uttryckt. Förutom det presenteras Skolverkets olika projekt om läromedel och rekommendation om läromedel för modersmålsundervisning som finns tillgängliga på myndighetens webbplats. Ett redogörande för de perspektiv som observerades i respondenternas svar och i Skolverkets texter belyses i nästa avsnitt.

Utifrån respondenternas svar i denna undersökning går det att skönja ett generellt mönster. Alla fem modersmållärare svarar att de har arbetat med den del av det centrala innehållet i kursplanen som avser jämförelser mellan modersmålet och svenskan. De flesta respondenterna uppger att de jämför modersmålet med svenskan i undervisningen från förskoleklass till årskurs nio och/eller gymnasiet (beroende på om de har gymnasiegrupper eller inte). Svaren på frågorna vid både intervjuer och enkäter visar även att samtliga modersmållärare som deltog i undersökningen är positivt inställda till detta innehåll i modersmålsundervisningen.

Vidare anger fyra av fem modersmållärare att de inte har använt läromedel som presenterar jämförelser mellan modersmålet och svenskan och att de upplever att de inte har tillgång till material där sådana jämförelser presenteras och som samtidigt är anpassade till den svenska skolans styrdokument. Tre av fem respondenter förklarar att det finns läromedel som presenterar jämförelser mellan deras modersmål och svenskan, men att de inte bedömer dessa som lämpliga för modersmålsundervisningen i grundskolan, eftersom de är avsedda för kursdeltagare som lär sig främmande språk inom vuxenutbildningen. En respondent uppger att hen har använt läromedel där jämförelsen mellan svenskan och modersmålet presenteras, men har inte specificerat om materialet var anpassat till kursplanens och läroplanens mål eller om det gällde material ursprungligen avsedd för annan undervisning och som hen själv anpassat till sin undervisning.

5.1 Sammanfattning av respondenternas svar

5.1.1 Tabell 1 Modersmållärarnas perspektiv på ett kontrastivt perspektiv i modersmålsundervisningen

Kunskaper som gynnas av ett kontrastivt perspektiv i modersmålsundervisningen	Kunskaper som inte påverkas eller missgynnas av ett kontrastivt perspektiv i modersmålsundervisningen
<ul style="list-style-type: none"> • Språkliga normer och strukturer • Ordförråd • Översättning av enstaka ord och texter 	<ul style="list-style-type: none"> • Språkbruk • Översättning av idiomatiska uttryck

5.1.2 Tabell 2 Modersmållärarnas arbetsform i undervisningen av ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan

Har använt läromedel där detta innehåll presenteras	Har inte använt läromedel där detta innehåll presenteras
1 av 5	4 av 5

5.1.3 Tabell 3 Modersmållärarnas upplevelse om tillgång till läromedel för modersmålsundervisning i grundskolan där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras

Upplever att de har tillgång till material där detta innehåll presenteras	Upplever inte att de har tillgång till material där detta innehåll presenteras
1 av 5	4 av 5

Respondent 1 berättar att hen inte har använt läromedel som presenterar modersmålet i jämförelse med svenskan och förklarar att sitt modersmål inte är ett stort språk. Hen reflekterar över Skolverkets stödmaterial för modersmålsundervisning och ger som exempel Tema Modersmål, ett material på Skolverkets webbplats som finns på flera olika språk, men inte på respondentens modersmål. Hen påpekar att hen inte tror att sitt modersmål är prioriterat vid Skolverkets framställning av stödmaterial för modersmålsundervisning. Respondenten har själv jämfört modersmålet med svenskan och är nöjd med sin undervisning av detta innehåll. Hen bedömer att eleverna inte har svårt att ta till sig innehållet och att de är intresserade av det. Respondenten illustrerar det genom att förklara att ”om de brister i modersmålet, framförallt när det gäller grammatik, då brukar de känna sig starkare i svenskan”, vilket innebär att jämförelserna blir ett positivt inslag i undervisningen. Hen märker även att innehållet ger möjlighet för eleverna att förstå okända ord i modersmålet när de liknar ord i svenskan. ”Ibland är det verkligen en dörr som öppnas och de fastnar inte i själva meningen. Man ser möjligheten att läsa”.

Respondent 2 berättar att hen jämför modersmålet med svenskan på nästan varje lektion. Hen har inte heller använt publicerade läromedel som presenterar jämförelser mellan modersmålet och svenskan. Respondenten förklarar att läroböckerna som presenterar jämförelser mellan modersmålet och svenskan är avsedda för vuxna som vill lära sig ett främmande språk. ”Det är för långt ifrån elevernas nivå, och det är inte anpassat till Lgr11”. Hen uppger att det inte finns läromedel som presenterar det kontrastiva perspektivet på sitt modersmål och som samtidigt är anpassade till grundskolans mål. Hen har därför skapat sitt eget material för undervisningen. Förutom att skapa eget material berättar respondenten att man även kan jämföra en nyhetssida på båda språken, när det gäller högstadiel elever. Hen är mycket nöjd med sin undervisning av det kontrastiva perspektivet och reflekterar över hur jämförelserna är olika intressant för olika elever beroende på hur länge de har bott i Sverige. Informanten märker att det oftast är de som har varit länge i Sverige, med större kännedom i det svenska språket, som uppskattar när modersmålet jämförs med svenskan. De som är nyanlända har lite svårare att ta till sig detta innehåll. Däremot bedömer hen att det kontrastiva perspektivet även hjälper nyanlända elever med deras integration i det svenska skolsystemet, eftersom eleverna även lär sig svenska när de jämför modersmålet med svenskan. Hen bedömer att studiehandledning på modersmål och modersmålsundervisning där svenskan inkluderas kan underlätta för dessa elever att förstå olika ämnen i den svenska skolan. Respondenten tycker att denna del av det centrala innehållet som avser jämförelser mellan modersmålet och svenskan är jätteviktigt och reflekterar över hur detta bidrar till integration: ”Kanske även en av de viktigaste delarna i det centrala innehållet, eftersom varför skulle vi undervisa i modersmål om det inte skulle bidra till integration i det svenska samhället?”.

Respondent 3 berättar att hen har litteratur på båda språken och även engelska, men att hen inte har material där modersmålet presenteras i jämförelse med svenskan. Hen använder ofta jämförelserna mellan modersmålet och svenskan som en strategi för att lösa övningsuppgifter på modersmålet. Respondenten förklarar att hen inte har använt läromedel som jämför modersmålet och svenskan, därför att litteraturen som finns inte är relevant, eftersom det gäller böcker som används i

språkundervisningen av främmande språk. Dessa böcker är vanligtvis skapade för vuxna inlärare, vilket betyder att de inte är åldersadekvata för grundskolelever. Hen upplever att det inte finns material där jämförelserna presenteras och som samtidigt är skapade utifrån grundskolans styrdokument. Respondenten är inte alltid nöjd med sin undervisning av detta innehåll. Hen ger som exempel idiomatiska uttryck där man inte ska översätta ord för ord från ett språk till ett annat. Kommentaren verkar peka på att den formella språkliga analysen i jämförelser mellan olika språk ibland kan överdrivas på bekostnad av en mer omfattande språklig analys, dvs. att jämförelser mellan språkliga strukturer ges företräde även i de fall där sociokulturella aspekter som genomsyrar språkbruket borde ägnas större uppmärksamhet. Samtidigt belyser respondenten att det är väldigt viktigt att innehållet finns med i modersmålsundervisningen. Hen är även nöjd med elevernas möte med innehållet. ”För en del elever är det fascinerande, det bästa som finns, säger dem. Vi har själva översatt ett antal böcker och litteratur till svenska”.

Respondent 4 berättar att hen har arbetat med jämförelser mellan modersmålet och svenskan med elever från förskoleklass till årskurs sju. Hen tydliggör att hen börjar arbeta med uttal och betoning i årskurs 1 och med modersmålet struktur i jämförelse med svenska i årskurs 4, översättning av ord och meningar från årskurs 2, men texter först i senare årskurser. Hen använder övningsböcker med övningar där jämförelser mellan modersmålet och svenskan presenteras. Det gäller övningsböcker där det förutom övningar även presenteras förklaringar som hjälper eleven att förstå skillnaderna mellan två språk och att jämföra dem. Respondenten ger som exempel förklaringar om uttal av vokaler. Läromedlet är på modersmålet, men innehåller exempel på svenska. Respondenten upplever att hen har tillgång till material där modersmålet jämförs med svenskan och är i de flesta fall nöjd med lektionerna där hen arbetat med detta innehåll. När det gäller elevernas möte med detta innehåll tycker hen att det beror på deras motivation och intresse i allmänhet. Respondenten reflekterar över vikten av detta innehåll för elevernas behärskning av modersmålet: ”De flesta eleverna föddes i Sverige och om de vill behärska modersmålet, måste de träna på detta innehåll. Därför ställer jag mig positivt till det”.

Respondent 5 berättar att jämförelser mellan modersmålet och svenskan sker fortlöpande allteftersom de olika kunskapsområdena 'Läsa, skriva, tala' berörs i undervisningen. Hen har inte använt läromedel som presenterar jämförelser mellan modersmålet och svenskan och är tveksam till att det skulle finnas något läromedel där jämförelser mellan sitt modersmål och svenskan presenteras: ”Möjligen någon manual för undervisning av svenska språket på universitetet. Ingenting som lämpas för inläring av yngre elever”. Hen har arbetat med detta innehåll genom att planera egna lektioner där innehållet används i främst med elever som använder både modersmålet och svenskan i hemmet eller modersmålet hemma och svenskan i skolan. ”För nyanlända elever kommer det jämförande perspektivet i andra hand och jag brukar inte belasta dessa elever med det”. Respondenten upplever inte att hen har tillgång till läromedel där jämförelser mellan modersmålet och svenskan presenteras, men tycker inte att detta innebär något större problem. Hen är sällan missnöjd med sin undervisning av detta innehåll och bedömer att eleverna som använder båda språken hemma uppskattar jämförelserna mellan språken mer än andra elever. ”Eleverna blir oftast mycket engagerade och har lätt att ta till sig det,

beroende på i vilken omfattning de använder språken hemma”. Hen är positivt inställd till detta innehåll: ”Detta under förutsättning att det begränsas till de förmågor där eleverna kan ha nytta av det. Innehåll med jämförande perspektiv eller kontrastivt förhållningssätt utgör mindre än 20 % av det centrala innehållet och får inte uppta mer än det som avses”.

5.2 Tema Modersmål och Mitt språk

Skolverket har både tagit fram stödmaterial för modersmålsundervisningen och öppnat utrymme på sin webbplats för material som samlas och skapas av modersmåls lärare.

Webbsidan Tema Modersmål, som finns inom Skolverkets domän, omfattar information om flera olika modersmål. Projektet beskrivs på själva webbsidan som en resurs för dem som arbetar inom barnomsorgen och i skolan. Projektledaren på Skolverket ansvarar bland annat för informationens struktur och innehållets utveckling och samordning, men projektet drivs av aktiva modersmåls lärare. Sidorna för olika modersmål kallas språkwebbplatser och beskrivs som webbsidor med information och verktyg för kommunikation fokuserat på språk, kultur och utbildning (Skolverket, 2007).

Tema Modersmål beskrivs på Skolverkets webbplats som en levande webbsida i ständig utveckling som omfattar både egenproducerat material och länkar till externa webbplatser. Det uppges i en publicering från juni 2007 att webbplatsen omfattar 45 språk, men vid skrivandet av denna uppsats i december 2016 fanns det 35 språk i webbplatsens meny, vilket kan bero på att modersmåls lärare som var aktiva i projektet 2007 inte längre är det.

I kommunen där denna undersökning genomfördes arbetar modersmåls lärare med 46 olika språk, enligt uppgift på modersmålscentrumets hemsida i december 2016, vilket innebär att 11 språk som undervisas i kommunen inte finns med på webbplatsen Tema Modersmål idag. Detta kan relateras till det som respondent 1 kommenterar när hen reflekterar över frånvaron av sitt modersmål på Tema Modersmåls webbsida. Enligt beskrivningen på webbsidan har Tema Modersmål inte något särskilt fokus på jämförelser mellan modersmålet och svenska.

Skolverket har skapat stöd för undervisning i nationella minoritetsspråk i Sverige, nämligen finska, samiska, meänkieli, romani chib och jiddisch (Skolverket, 2016). Läromedlen finns tillgängliga på webbplatsen Mitt språk – läromedel för nationella minoritetsspråk, och innehåller lärarhandledningar och elevaktiviteter. Elever som tillhör nationella minoriteter i Sverige har en utökad rättighet att läsa modersmål, vilket innebär att de har rätt att läsa modersmål även när modersmålet inte är deras dagliga umgängesspråk i hemmet eller när de saknar grundläggande kunskaper i modersmålet.

Enligt texten på projektets hemsida saknas det även läromedel för modersmålsundervisning i nationella minoritetsspråk: ”Samtidigt har det varit stor brist på läromedel i nationella minoritetsspråk och därför erbjuder Skolverket läromedel för grundskolan” (Skolverket, 2016). Att även Skolverket och modersmåls lärare som undervisar i officiella minoritetsspråk i Sverige påpekar att det saknas läromedel för modersmålsundervisning i nationella minoritetsspråk –

och att Skolverket med tanke på detta har skapat detta material för undervisning i nationella minoritetsspråk – tyder på att bristen på läromedel för modersmålsundervisning i den svenska skolan gäller modersmål i allmänhet och inte bara enstaka språkgrupper.

Enligt beskrivningen på webbsidan har Mitt språk inte något särskilt fokus på jämförelser mellan modersmålet och svenska. Fokus ligger på elever med lite kunskaper i modersmålet (Skolverket, 2016) och materialet använder både svenska och modersmålet. Både begreppen modersmål och andraspråk används för att beskriva läromedlen i de nationella minoritetsspråken. Exempelvis på webbsidan som beskriver läromedlen i finska står det att ”Lärvägledningen grundar sig på kursplanen i modersmål – finska som nationellt minoritetsspråk inom ramen för finska som andraspråk” (Skolverket, 2016). Detta kan orsaka en viss förvirring hos läsaren, om man utgår från definitionerna av modersmål och andraspråk som presenterats i denna uppsats.

Användandet av båda begreppen syftar på det som nämndes vid analysen av respondenternas svar, nämligen att vissa elever har utvecklat det svenska språket tidigare än de har utvecklat modersmålet. Det man i det här fallet kallar modersmål syftar på språket som eleverna har tack vare sin bakgrund och inte på språket eleverna har lärt sig först. Att modersmålet ställs inom ramen för andraspråk betyder att i dessa fall utvecklar eleverna modersmålet som ett andraspråk, dvs. efter tillägnandet av ett första språk (Skolverket, 2016). Detta kan relateras till respondenternas kommentarer om elever som har bättre kunskaper i svenskan än i modersmålet.

6. Diskussion

I detta avsnitt presenteras metoddiskussion, slutsatser, resultatdiskussion samt förslag för framtida studier.

6.1 Metoddiskussion

Med tanke på att denna studie är begränsad till en medelstor svensk kommun och att det insamlade materialet bestod av fem respondenters svar samt Skolverkets text är det nödvändigt att avgränsa studiens slutsatser till sitt sammanhang. Detta innebär inte att liknande studier i andra sammanhang inte skulle kunna komma fram till samma resultat eller slutsatser, men att det inte är möjligt att dra slutsatser om andra kontexter utifrån denna studiers resultat och slutsatser. Detta beror både på studiens frågeställningar och på omfattningen i det insamlade materialet.

Frågeställningarna var hur fem modersmåls lärare arbetade med ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan i modersmålsundervisningen i just denna kommun där studien genomfördes samt utifrån vilka perspektiv de arbetade med detta innehåll. För att öka studiens validitet och tillförlitlighet valdes modersmåls lärare i olika åldrar, kön och som undervisar i olika språk för att skapa utrymme för olika variationer som kan finnas i arbetsformerna och uppfattningarna hos modersmåls lärare som hör till olika sociala kategorier och språkgrupper. Detta utgör dock inte någon garanti för att andra variationer, som inte fångades upp i

denna studie, inte skulle kunna finnas bland de andra modersmåslärare som arbetar i kommunen.

Angående metoden för datainsamlingen var en kvalitativ analys den lämpligaste metoden för att svara på frågor om lärarnas uppfattningar och upplevelser, vilket inte utesluter ett synliggörande av mönster i respondenternas svar. Genom att analysera flera respondenters svar var det möjligt att fundera kring vilka nyckelbegrepp och centrala idéer som var mest förekommande samt inom vilka områden det fanns en större variation mellan lärarna.

Datainsamlingen i form av svar från intervjuer och enkäter utgjorde olika utmaningar, men till skillnad från vad som förväntades var det inte alltid så att intervjuerna gav mer omfattande svar än enkäten. Intervjun gav större möjlighet till följdfrågor när svaret inte riktigt träffade den formulerade frågan och denna form av insamling har lämpat sig bra för denna studie. Samtidigt fanns det omfattande svar även när undersökningen besvarades skriftligt genom enkäten och även där fanns det möjlighet till följdfrågor via e-post. Dessa frågor, som inte var strukturerade i intervjuguiden, ställdes enbart i de fall där det inte var möjligt att veta svaret på frågan utifrån respondentens svar, dvs. i de fall där respondentens svar var otydligt formulerat eller svarade på en annan fråga än den som ställdes.

Vad gäller Skolverkets texter om läromedel för modersmålsundervisning avgränsades materialet till det som finns på Skolverkets webbplats. Genom att undersöka vilka material Skolverket gör tillgängligt för modersmåslärare på sin webbplats var det även möjligt att bättre förstå respondenternas svar. Själva läromedlen som Skolverket refererar till samt externa webbplatser som hänvisas till från myndighetens webbsida undersöktes inte, eftersom dessa skulle utgöra ett mycket omfattande material på flera olika språk, vilket skulle överskrida ramen för detta examensarbete. Även att undersöka Skolverkets texter i relation till respondenternas svar visade sig vara ett bra sätt att öka studiens validitet, eftersom Skolverkets material ger stöd till respondenternas svar när det gäller tillgång till läromedel för modersmålsundervisning.

6.2 Resultatdiskussion

Resultaten diskuteras utifrån en individuell analys av de olika respondenternas svar för att synliggöra nyckelbegrepp och centrala idéer i varje respondentens resonemang. Sedan diskuteras Skolverkets projekt om läromedel för modersmålsundervisning.

Respondent 1 har varken använt eller upplevt att hen har tillgång till läromedel där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras. Respondenten nämner Skolverkets projekt Tema Modersmål och berättar att sitt modersmål inte finns med på webbsidan. Respondentens svar om sitt arbetssätt med och perspektiv på det kontrastiva perspektivet kan relateras till hur det kontrastiva perspektivet utgör en del av den lingvistiska kompetensen och används för att förstå hur språken är uppbyggda, vad de har gemensamt och vad som skiljer dem åt (Abrahamsson 2009: 34). Respondentens är positiv till det kontrastiva perspektivet i modersmålsundervisning och lyfter fram att vissa elever kan ha

bättre kunskap i svenskan än i modersmålet. Det är framförallt fallet för elever som föddes i Sverige eller har bott i landet sedan de var små. Om svenskan också används som umgängesspråk i hemmet och eleven har tillbringat tid i svensk förskola och/eller skola är ofta fallet att deras kunskaper i svenskan är mer utvecklade än deras kunskaper i modersmålet. De kan även ha utvecklat det svenska språket tidigare än de har utvecklat modersmålet, i en successiv tvåspråkighet (Hyltenstam 2007, 47). Utifrån definitionen av begreppet modersmål som används i denna uppsats, kan detta orsaka en viss förvirring, eftersom det man i det här fallet kallar modersmål verkar fungera i praktiken mer som ett andraspråk för eleven. Det man kallar modersmål i just detta fall syftar på det språk eleverna har tack vare sin bakgrund, inte på det språk eleverna har lärt sig först eller bäst. Respondenten berättar att jämförelser mellan svenskan och modersmålet är särskilt uppskattade av elever som har bättre kunskaper i svenskan än i modersmålet. Utifrån respondentens kommentarer, verkar dessa elever tycka att modersmålet blir begripligare när de får använda svenskan, som är språket de kan bäst. Detta kan relateras till studier i andraspråksforskningen som bekräftar att språket man kan bäst har stor betydelse för ens allmänna språkutveckling (Hyltenstam 2007, 54). Detta är även fallet när situationen är den omvända, dvs. för elever som är starkare i modersmålet än i svenskan. Då är det modersmålet som blir ett viktigt verktyg för att utveckla kunskaper i svenskan.

Respondent 2 har varken använt eller upplevt att hen har tillgång till läromedel där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras. Respondenten nämner att läromedel som presenterar ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan är avsedda för undervisning av främmande språk för vuxna, vilket innebär att det inte är anpassat till elevers erfarenheter och kursplanen för modersmål. Även detta respondentens svar om sitt arbetssätt med och perspektiv på det kontrastiva perspektivet kan relateras till hur det kontrastiva perspektivet utgör en del av den lingvistiska kompetensen och används för att förstå hur språken är uppbyggda, vad de har gemensamt och vad som skiljer dem åt (Abrahamsson 2009: 34). Respondenten är positiv till det kontrastiva perspektivet i modersmålsundervisning och nämner jämförelser mellan modersmålet och svenskan i relation till nyanlända elever. Hen arbetar med jämförelser mellan modersmålet och svenskan även med nyanlända elever och påpekar att detta innehåll utgör en utmaning särskilt för dessa elever. Respondenten tycker samtidigt att jämförelser mellan modersmålet och svenskan även bidrar till de nyanlända elevernas integration i det svenska samhället. Hen förklarar att det underlättar för studiehundledning på modersmålet och i elevernas möte med svenskan i skolans olika ämnen. Respondenten understryker således vikten av kunskap om det svenska språket i den svenska skolan och i samhället. Respondenten lyfter fram att jämförelserna mellan språken bidrar till elevernas språkutveckling både i modersmålet och i svenskan, vilket hen anser vara särskilt angeläget för nyanlända elever som behöver erövra svenskan som ett andraspråk för att kunna förstå skolans undervisningsspråk. Kortfattat pekar respondenten bl. a. på att modersmålet spelar stor roll för elevernas andraspråksutveckling i svenskan, och svenskan spelar i sin tur stor roll för elevernas skolframgång i Sverige. Detta kan relateras till det som studier om andraspråksinläring har belyst, nämligen modersmålets betydelse för språkutveckling, kunskapsinhämtning och skolframgång (Hyltenstam 2007, 46-54).

Respondent 3 har varken använt eller upplevt att hen har tillgång till läromedel där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras. Precis som respondent 2 nämner respondent 3 att läromedel som presenterar ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan är avsedda för undervisning av främmande språk för vuxna, vilket innebär att det inte är anpassat till elevers erfarenheter och kursplanen för modersmål. Även detta respondentens svar om sitt arbetssätt med och perspektiv på det kontrastiva perspektivet kan relateras till hur det kontrastiva perspektivet utgör en del av den lingvistiska kompetensen och används för att förstå hur språken är uppbyggda, vad de har gemensamt och vad som skiljer dem åt (Abrahamsson 2009: 34). Dessutom kan respondentens svar relateras till hur sociolingvistisk kompetens är en betydande del av den kommunikativa kompetensen (Nylén 2014: 14-15), som inte kan ersättas av lingvistisk kompetens. Respondenten är positiv till det kontrastiva perspektivet i modersmålsundervisning, men varnar för risken att översätta ordagrant de s.k. idiomatiska uttrycken. Dessa uttryck kan vara olika i olika språk och att förstå uttryckets innebörd kräver mer än kunskaper om språkets struktur, ordbildning och enstaka ords betydelse. Att ordagrant översätta dessa uttryck utmynnar i en alltför bokstavlig tolkning av ett bildligt uttryck, vilket innebär att uttrycket töms på sin betydelse. Respondenten verkar peka på att förutom de formella kunskaperna, dvs. kunskaper om språkliga normer och strukturer, finns det även andra språkkunskaper som är viktiga för att man ska kunna förstå och använda språket i fråga på ett brett sätt. Detta kan relateras till sociokulturell kompetens som utgör en del av den kommunikativa kompetensen (Tornberg 2015, 52-55). Att kunna de formella aspekterna i ett visst språk innebär inte att man har utvecklat sin kommunikativa kompetens till fullo. De sociokulturella aspekterna är också av stor vikt för den kommunikativa kompetensen. Det respondenten verkar syfta på med sin kommentar är att jämförelser mellan språkliga strukturer och översättning av enstaka ord och begrepp inte ska överdrivas på bekostnad av bl.a. de sociokulturella aspekterna som genomsyrar språkbruket.

Respondent 4 har både använt och upplevt att hen har tillgång till läromedel där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras. Respondenten tydliggör att hen börjar arbeta med uttal och strukturella jämförelser i tidigare årskurser och med översättningar i senare årskurser. Respondentens kommentarer kan relateras till den första respondentens kommentarer om vikten av att använda jämförelser mellan modersmålet och svenskan med elever som har lite kunskaper i modersmålet och bättre kunskaper i svenskan. Det som redogörs för under den första respondentens kommentar gäller även det som den fjärde respondenten förklarar för att motivera sin positiva inställning till jämförelser mellan modersmålet och svenskan i modersmålsundervisning. Respondentens svar om sitt arbetssätt med och perspektiv på det kontrastiva perspektivet kan relateras till hur det kontrastiva perspektivet utgör en del av den lingvistiska kompetensen och används för att förstå hur språken är uppbyggda, vad de har gemensamt och vad som skiljer dem åt (Abrahamsson 2009: 34).

Respondent 5 har varken använt eller upplevt att hen har tillgång till läromedel där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras. Respondenten tycker inte att detta är ett stort problem. Även detta respondentens svar om sitt arbetssätt med och perspektiv på det kontrastiva perspektivet kan

relateras till hur det kontrastiva perspektivet utgör en del av den lingvistiska kompetensen och används för att förstå hur språken är uppbyggda, vad de har gemensamt och vad som skiljer dem åt (Abrahamsson 2009: 34). Respondenten pekar även på vikten av andra språkliga kompetenser, som inte kan ersättas av lingvistisk kompetens. Respondenten är positiv till det kontrastiva perspektivet i modersmålsundervisning, men varnar för risken att använda jämförelser språken emellan för mycket eller där detta innehåll inte skulle innebära någon nytta för elevernas förmågor, vilket kan relateras till den kritiska synpunkt som tas upp av respondent 3. Såsom andra respondenters svar tyder denna respondents svar på att det kan finnas stora variationer mellan elevernas kunskaper i modersmålet. ”På grund av olikheter i familjesituation och intensiteten i kontakten med modersmålet har barn som kommer till skolans modersmålsundervisning starkt varierande behärskning av sitt förstaspråk” (Hyltenstam 2007, 49). Elevernas användande av modersmålet i hemmet och i andra miljöer utanför klassrummet är även avgörande för elevernas användande av det under lektionerna. ”Huvuddelen av språket lärs in under de första levnadsåren” (Hyltenstam 2007, 47) och vid skolstarten brukar eleverna behärska språkets bas (Hyltenstam 2007, 48), dvs. elevernas språkliga erfarenheter innan skolan har betydelse för elevernas skolgång. Att vissa elever inte har utvecklat språkets bas i modersmålet medan andra har gjort det kräver pedagogisk anpassning. Respondenten berättar att eleverna som använder språken – modersmålet och svenskan – hemma har lättare att ta till sig och uppskattar jämförelser mellan modersmålet och svenskan. Sammanfattningsvis blir arbetet med detta innehåll begripligare för elever vars flerspråkighet uppmuntras och aktiveras även utanför lektionerna och mer mödosamt för dem som använder enbart ett av dessa språk aktivt utanför lektionerna.

Angående Skolverkets två projekt om läromedel för modersmålsundervisning har det inte funnits något fokus på ett kontrastivt perspektiv mellan svenska och modersmål i dessa projekt. Samtidigt har projektet Mitt språk använt både svenska och modersmål i läromedlen. Projektet Mitt språk är dock begränsat till de nationella minoritetsspråken medan projektet Tema Modersmål är mer omfattande. Däremot omfattar inte Tema Modersmål alla språk som undervisas i kommunen där denna studie genomfördes. Dessutom har projektet Tema Modersmål fokuserat på att samla befintligt material på olika modersmål som kan användas i modersmålsundervisningen och inte på att skapa läromedel. Tema Modersmåls webbplats hänvisar till andra webbplatser med material på olika modersmål och många av dessa webbplatser är utländska.

Såsom nämnt i avsnittet ”läromedel i undervisningen” försvåras modersmålslärares val och granskning av läromedel när det beställs från utlandet. Tema Modersmål innebär samma problematik. Att Skolverket inte ännu har genomfört något projekt för att utforma läromedel för modersmålsundervisning i alla modersmål som undervisas i Sverige bekräftar bl.a. bilden av ett samhälle med hög förändringstakt där produktionen av nytt läromedel innebär en utmaning (Tom Wikman refererad i Harrie 2009, 16). Samtidigt såsom van Lier (refererad i Björklund 2008, 102) understryker ska läraren kunna göra underbyggda val vad gäller antal och typ av material som ska användas i undervisningen. Dessa val skulle dock kunna underlättas för modersmåls lärare om läromedel för modersmålsundervisning var lättillgängliga och utformades i relation till skolans läroplan och kursplan.

6.3 Slutsatser och förslag för framtida studier

Modersmåslärarna som intervjuades tillhör olika språkgrupper och även respondenternas åldrar och kön varierar. De respondenter som inte har använt läromedel och som upplever att de inte har tillgång till läromedel som är anpassade till kursplanen och där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras undervisar i: franska, italienska, nederländska och polska. Respondenten som har använt läromedel och som upplever att hen har tillgång till läromedel där ett kontrastivt perspektiv presenteras undervisar i bosniska, kroatiska och serbiska. Med tanke på studiens omfattning är det inte möjligt att dra någon slutsats kring språkgruppernas olika tillgång till läromedel. En slutsats som kan dras av denna del av resultaten är att det finns ett mönster som visar att de flesta modersmåslärarna som deltog i undersökningen varken har använt eller upplevt att de har haft tillgång till läromedel där ett kontrastivt perspektiv presenteras och som samtidigt är anpassade till kursplanen för modersmål.

Vad gäller hur respondenterna arbetar med ett kontrastivt perspektiv i modersmålsundervisningen visade svaren på ett mönster. Fyra av fem modersmåslärare har inte använt läromedel där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan finns presenterat och har alltså antingen skapat eget material eller dragit egna slutsatser genom att använda olika enspråkiga läromedel. Skolverkets två projekt om läromedel och rekommendation om läromedel för modersmålsundervisningen presenterar inte alla modersmål som undervisas i kommunen där studien genomfördes. Även om dessa läromedel skulle presentera ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan skulle de inte finnas tillgängliga för alla modersmåslärare i kommunen. Utifrån detta är slutsatsen att modersmåslärarna i denna studie upplever en brist på anpassat läromedel för modersmålsundervisningen i grundskolan där ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan presenteras. Deras upplevelser stämmer också överens med Skolverkets begränsade tillgång på läromedel och rekommendation om läromedel på webbsidan.

Utifrån resultaten anser modersmåslärarna som deltog i undersökningen att det kontrastiva perspektivet mellan modersmålet och svenskan som presenteras i det centrala innehållet i kursplanen för modersmål är ett nödvändigt innehåll i modersmålsundervisningen. Samtidigt som samtliga respondenter tycker att det är positivt att arbeta med ett kontrastivt perspektiv mellan modersmålet och svenskan i modersmålsundervisningen lyfter några respondenter fram kritiska synpunkter. Bland de svar som ges till frågan om varför ett kontrastivt perspektiv är viktigt i modersmålsundervisningen kan de flesta relateras till den lingvistiska kompetensen, såsom den beskrivs av GERS (Skolverket 2009, 107) och till det kontrastiva perspektivet i den europeiska traditionen, dvs. för att förstå hur språken är uppbyggda, vad de har gemensamt och vad som skiljer dem åt (Abrahamsson 2009: 34).

Respondenternas svar pekar på vikten av att jämföra olika språk för att förbättra flerspråkiga elevers kunskap om modersmålet och om det andraspråket. Såsom det nämndes i föregående avsnitt har även forskare och författare understrukit vikten av att jämföra olika språk. Tingbjörn och Ohlander (refererad i Tornberg 2015, 154-155) menar att det kontrastiva perspektivet har blivit särskilt viktigt i dagens

språkundervisning, då så många elever har ett annat modersmål än svenska. Genom ett kontrastivt perspektiv mellan olika språk utvecklar eleverna formella språkliga kunskaper om ett andraspråk, dvs. kunskaper om det andraspråkets normer och strukturer. ”Ett sätt att medvetandegöra för eleverna hur målspråket är uppbyggt är att jämföra målspråket med modersmålet” (Tornberg 2015, 154). Förutom kunskap om ett andraspråk möjliggör ett kontrastivt perspektiv nya insikter om själva modersmålet. ”Det är först när det egna språksystem jämförs med ett eller flera andra språksystem som strukturerna i det egna språket blir medvetna och kanske intressanta” (Tornberg 2015, 154).

Samtidigt som att respondenterna är positiva till det kontrastiva perspektivet i modersmålsundervisningen lyfter de fram kritiska synpunkter. En respondent varnar för risken för en överanvändning av ett kontrastivt perspektiv, medan en annan varnar för risken av ordagranna översättningar av idiomatiska uttryck. Dessa kritiska synpunkter kan ses som en medvetenhet om andra kunskaper och färdigheter som ska finnas i språkundervisningen. Dessa modersmålslärares svar verkar syfta på kompetenser som kan relateras till den kommunikativa kompetensen i allmänhet, och den sociolingvistiska kompetensen i synnerhet.

Som en del av det centrala innehållet ska det kontrastiva perspektivet integreras med andra delar i det centrala innehållet. Kunskaper om språkliga normer och strukturer utgör en bland många byggstenar i elevens språkliga och kommunikativa förmåga.

Att ha en medveten kunskap om språkets regler är visserligen en nödvändig förutsättning för att vi ska kunna utveckla det främmande språket utöver den mest elementära överlevnadsnivån, men det är ingen tillräcklig förutsättning (Tornberg 2015, 157).

Den explicita och formella kunskapen om språken utgör enbart en del av människans kommunikativa kompetens. Begreppet kommunikativ kompetens, som syftar till att beskriva individens språkliga och kommunikativa förmåga, omfattar både den lingvistiska kompetensen och de pragmatiska och sociokulturella kompetenserna.

Utifrån slutsatserna i denna studie är det möjligt att tänka sig flera förslag till fortsatta studier, såsom att undersöka hur modersmålslärare undervisar andra delar av det centrala innehållet eller hur modersmålslärare i andra kommuner arbetar med ett kontrastivt perspektiv i modersmålsundervisningen. Detta skulle kunna göra bilden mer komplett. Ett annat förslag, som skulle kunna vara tänkbart för en större studie, är att undersöka de tillgängliga läromedlen för modersmålsundervisning. Frågor som skulle kunna ställas är exempelvis hur väl anpassade dessa läromedel är till styrdokument eller hur uppdaterade de är till dagens samhälle samt hur modersmålslärare arbetar med dessa. Genom att undersöka modersmålslärares arbetssätt samt de förutsättningar som ges för deras arbete skulle dessa studier kunna bidra till att utveckla bättre förutsättningar för och metoder i modersmålsundervisningen.

7. Källförteckning

- Abrahamsson, Niclas. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, Mikaela. 2008. *Conditions for EFL learning and professional development. Finland-Swedish learner and teacher perspectives*. Diss., Åbo akademi.
- Bryman, Alan. 2009. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Enqvist, Evalotta & Ferlesjö, Emma. 2008. *Att jämföra och jämföras. En undersökning av hur ett kontrastivt perspektiv utformas och mottages i undervisningen av svenska som andraspråk*. Examensarbete: Högskolan Kristianstad.
- Harrie, Anna Johnsson. 2009. *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Diss., Linköpings universitet.
- Hyldgaard, Kirsten. 2008. *Vetenskapsteori – en grundbok för pedagogiska ämnen*. Stockholm: Liber.
- Hyltenstam, Kenneth. 2007. Modersmål och svenska som andraspråk. I *Att läsa och skriva*. Skolverket.
- Johansson, Stig. 2008. *Contrastive analysis and learner language: a corpus-based approach*. Oslo: Oslo University.
- Lado, Roberto. 1957. *Linguistic across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- LeCompte, Margaret D. *Analyzing qualitative data*. Theory into practice 2000, v. 39, n.3, 146-154.
- Musa, Mayada. 2013. *Läromedel i modersmålsundervisning*. Examensarbete: Malmö Högskolan.
- Nylén, Annika. 2014. *Grammatisk kompetens och kommunikativ språkundervisning. Spansklärares värderingar, dilemman och förslag*. Lic.-avh., Stockholms universitet.
- Silverman, David. 2010. *Qualitative Research*. London: Sage.
- Skolverket. 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Tornberg, Ulrika. 2015. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.

Eletroniska källor:

Göteborgs universitet. 2016. *Parallellkorpusar*.

<http://sprak.gu.se/forskning/korpuslingvistik/parallellkorpusar> (Hämtad 2016-12-30)

Göteborgs universitet. 2016. *Corpora at the DLL*.

<http://sprak.gu.se/english/research/research-activities/corpus-linguistics/corpora-at-the-dll/espc> (Hämtad 2016-12-30)

Göteborgs universitet. 2016. *Korpuslingvistik vid SPL*:

<http://sprak.gu.se/forskning/korpuslingvistik> (Hämtad 2016-12-30).

Holmberg, Svante. 2016. Staten lämnar lärarna i sticket. *SvD*. 25 augusti.

<http://www.svd.se/staten-lamnar-lararna-i-sticket> (Hämtad 2016-12-30).

Skolverket. 2009: *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad 2016-12-30).

Skolverket. 2015. *Hur väl överensstämmer läromedel med kursplaner och läroplaner*. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/hur-val-overensstammer-laromedel-med-kursplaner-och-laroplaner-1.181697> (Hämtad 2016-12-30).

Skolverket. 2016. *Mitt språk (om läromedlen)*.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/minoritetssprak> (Hämtad 2016-12-30).

Skolverket. 2016. *Mitt språk (finska)*.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/minoritetssprak> (Hämtad 2016-12-30).

Skolverket. 2015. *Modersmål*:

<http://skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/modersmal/modersmal-1.167996> (Hämtad 2016-12-30).

Skolverket. 2016. *Stöd för undervisning i nationella minoritetsspråk*.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/minoritetssprak> (Hämtad 2016-12-30).

Skolverket. 2007. *Tema Modersmål*. <http://modersmal.skolverket.se/sites/svenska/> (Hämtad 2016-12-30).

Skolverket. 2015. *Vad är läromedel?*

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/vad-ar-laromedel-1.181690> (Hämtad 2016-12-30).

Vetenskapsrådet. 2011. Forskningsetiska principer inom humanistisk

samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2017-01-14).

8. Bilagor

8.1 Brev om samtycke

Brev om samtycke

Information om undersökning för examensarbete inom lärarutbildningen

Hej!

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Undersökningens syfte är att analysera hur modersmållärare i vår kommun uppfattar och arbetar med det kontrastiva perspektivet i sin modersmålsundervisning utifrån kursplanens centrala innehåll. Undersökningen fokuserar alltså på ett specifikt arbetsområde i det centrala innehållet i kursplanen för modersmål, nämligen jämförelser mellan modersmålet och svenskan.

Insamlingen av data som ska analyseras sker i form av enkäter och intervjuer med cirka 5-10 modersmållärare i vår kommun, därför blir din närvaro relevant. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Dina svar kommer endast att bli ett underlag för undersökningen och de kommer att anonymiseras. Att svara på frågorna beräknas ta mellan 15 till 25 minuter. Intervjuerna spelas in och enkäterna svaras via e-post för att jag ska kunna lyssna på / läsa svaren när jag behöver transkribera. Inspelningar och e-post meddelanden kommer att raderas efter jag har presenterat undersökningen. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna v. 2 i januari 2017. Om du önskar, kan du få ta del av den färdiga uppsatsen v. 3.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Student: Marina Reis
tfn. / e-mail

Handledare: PhD Chatarina Edfeldt, Assistant Professor in Portuguese (Högskolan Dalarna)
tfn. / e-mail

Uppsala 2016-11-16

Med vänliga hälsningar,
Marina Reis

8.2 Intervjuguide

Intervjufrågor

Sammanhang:

I det centrala innehållet i kursplanen ingår bl. a.:

- ”Modersmålets grundläggande struktur i jämförelse med svenskan. Ordbildning och meningsbyggnad på modersmålet i jämförelse med svenskan”;
- ”Uttal, betoning och satsmelodi i jämförelse med svenskan (...)”;
- ”Översättning av och jämförelser mellan texter på modersmålet och på svenska” (Lgr11: 80-82).

Frågeschema 1:

1. Har du arbetat med detta innehåll eller en del av detta innehåll med dina elever? I så fall, i vilken/vilka årskurs? (Om läraren inte har arbetat med innehållet, byt till "frågeschema 2").
2. Har du använt läroböcker som presenterar detta innehåll? I så fall, var de lätt eller svårt att hitta? Och var hittade du dem?
3. Om du inte har använt läroböcker för att arbeta med detta innehåll, varför inte? Och hur har du arbetat med detta innehåll i detta fall?
4. Upplever du att du har tillgång till material där detta innehåll presenteras?
5. Hur upplevde du lektionen/lektionerna där du och eleverna arbetade med detta innehåll? Var du nöjd eller missnöjd med lektionen/lektionerna?
6. Hur uppfattar du elevernas möte med detta innehåll? Blir de engagerade eller inte? Har de lätt eller svårt att ta till sig det?
7. Vad tycker du om detta innehåll? Ställer du dig kritiskt eller positivt till det? Varför?

Frågeschema 2:

1. Har du upplevt något hinder för att arbeta med detta innehåll? I så fall, vilket/vilka?
2. Inför att arbeta med detta innehåll, hur skulle du vilja förbereda dig?
3. Upplever du att du har tillgång till material där detta innehåll presenteras?
4. Vad tycker du om detta innehåll? Ställer du dig kritiskt eller positivt till det? Varför?

8.3 Enkät

Sammanhang:

I det centrala innehållet i kursplanen ingår bl. a.:

- ”Modersmålets grundläggande struktur i jämförelse med svenskan. Ordbildning och meningsbyggnad på modersmålet i jämförelse med svenskan”;
- ”Uttal, betoning och satsmelodi i jämförelse med svenskan (...)”;
- ”Översättning av och jämförelser mellan texter på modersmålet och på svenska” (Lgr11: 80-82).

Utifrån sammanhanget är frågorna:

1. Har du arbetat med detta innehåll eller del av detta innehåll med dina elever? (Om du inte har arbetat med detta innehåll eller del av detta innehåll med dina elever, fortsätt fr.o.m. fråga 9).

Ja

Nej

2. Om du svarade ja på fråga 1, i vilken/vilka årskurs har du arbetat med detta innehåll?
3. Har du använt läroböcker som presenterar detta innehåll? I så fall, var de lätt eller svårt att hitta? Var hittade du dem?
4. Om du inte har använt läroböcker för att arbeta med detta innehåll, varför inte? Och hur har du arbetat med detta innehåll i detta fall?
5. Upplever du att du har tillgång till material där detta innehåll presenteras?
6. Hur upplevde du lektionen/lektionerna där du och eleverna arbetade med detta innehåll? Var du nöjd eller missnöjd med lektionen/lektionerna?
7. Hur uppfattar du elevernas möte med detta innehåll? Blir de engagerade eller inte? Har de lätt eller svårt att ta till sig det?
8. Vad tycker du om detta innehåll? Ställer du dig kritiskt eller positivt till det? Varför?

Om du inte har arbetat med detta innehåll eller del av detta innehåll:

9. Har du upplevt något hinder för att arbeta med detta innehåll? I så fall, vilket/vilka?
10. Inför att arbeta med detta innehåll, hur skulle du vilja förbereda dig?
11. Upplever du att du har tillgång till material där detta innehåll presenteras?
12. Vad tycker du om detta innehåll? Ställer du dig kritiskt eller positivt till det? Varför?