



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete**

# **Modersmålsundervisning i arabiska**

---

**En kvalitativ undersökning om svårigheter i modersmålsundervisning i arabiska utifrån modersmålslärares perspektiv.**

**A qualitative research about the difficulties in teaching Arabic as a native language from the teachers' perspective**

Författare: Katia Sahloul  
Handledare: Bianca Danial  
Examinator: Natalia Ringblom  
Ämne/huvudområde: modersmål  
Kurskod: GPG22K  
Högskolepoäng: 15hp  
Examinationsdatum: 2022-06-10

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 (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

# Sammanfattning

Syftet med den här studien har varit att undersöka de praktiska svårigheterna som modersmållärare möter i sin undervisning i grundskolan och gymnasiet när det gäller undervisning i modersmålet arabiska. I studien har jag utgått från följande frågeställningar:

1. Vilka utmaningar möter arabiska modersmållärare i sin undervisning?
2. Hur kan modersmålsundervisningen utvecklas utifrån modersmållärares perspektiv och erfarenhet?

För att kunna besvara frågeställningarna har jag använt mig av en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer med sex deltagare. De sex deltagarna arbetar som modersmållärare i arabiska i olika kommuner runt om i Sverige.

Resultatet visar att modersmållärare i arabiska möter en rad praktiska svårigheter där de bland annat nämner att de har brist på undervisningsmaterial som kan vara nödvändigt och nyttigt i undervisningsprocessen och att tillgången till digitala hjälpmedel är bristfällig. De beskriver också att modersmålslektionerna oftast börjar efter skoldagen och att elevgrupperna ofta är heterogena, vilket skapar ett problem i inlärningsprocessen. Alla dessa hinder påverkar elevernas utveckling och lärande negativt. De intervjuade lärarna har gett några förslag på hur situationen kan förbättras där de exempelvis föreslår att skolan ska erbjuda bättre lämpade undervisningslokaler och att eleverna ska ges möjlighet att använda sina datorer under modersmålslektionerna. Om dessa två aspekter skulle uppfyllas hade lärarnas situation förbättrats avsevärt.

## Nyckelord

Arabiska, modersmålsundervisning, modersmål, heterogena elevgrupper, läromedel

# Innehåll

1. Inledning	4
<b>1.1. Syfte och frågeställningar</b>	5
2. Bakgrund	6
<b>2.1. Centrala begrepp</b>	6
2.1.1. Modersmål	6
2.1.2. Modersmålsundervisning	7
2.1.3. Skolans styrdokument	8
2.1.4. Svårigheter inom ämnet modersmål	9
3. Den teoretiska utgångspunkten	12
<b>3.1. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv</b>	12
<b>3.2. Appropriering</b>	12
<b>3.3. Den närmaste utvecklingszonen</b>	13
<b>3.4. Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter</b>	13
4. Tidigare forskning	14
5. Metod	15
<b>5.1. Metodval</b>	15
<b>5.2. Urval</b>	17
5.2.1. Presentation av informanter	17
<b>5.3. Genomförande</b>	19
<b>5.4. Bearbetning av data</b>	20
<b>5.5. Etiska principer</b>	21
<b>5.6. Validitet och reliabilitet</b>	21
6. Resultat	23
<b>6.1. Utmaningar i modersmålsundervisning</b>	23
<b>6.2. Modersmålsundervisningens utveckling</b>	28
7. Diskussion	30
<b>7.1. Metoddiskussion</b>	30
<b>7.2. Resultatdiskussion</b>	31
8. Slutsatser och vidare forskning	36
Referenser	38
Bilagor	40
<b>Bilaga 1</b>	40
<b>Bilaga 2</b>	41

# 1. Inledning

Sverige har sedan flera år stått inför en flyktingvåg som lett till att Sverige blivit ett mångkulturellt land. Utfallet av invandringen begränsas inte till de förändringar som skett i samhället, utan sträcker sig även till att omfatta den svenska skolan. Under den invandringsvåg som skett de senaste åren har ett stort antal arabisktalande personer och deras familjer flyttat till Sverige. De barn som kom till Sverige skapade ett ökat behov av undervisning i modersmålet arabiska.

Enligt Skollagen (2010:800) har alla barn med ett annat modersmål än svenska rätt till modersmålsundervisning, oavsett bakgrund och födelseland. Skolverket (2020) beskriver att det är positivt för barns självförtroende och självkänsla att behärska sitt modersmål eftersom de lättare kan utveckla sin identitet. Skolverket menar även på att det ger goda förutsättningar att lära sig svenska och andra ämnen (Skolverket, 2020). Trots att modersmålsundervisningen är viktig för utvecklingen av elevens identitet samt förmåga att tillägna sig kunskap möter modersmålslärare stora svårigheter i undervisningen, vilket i sin tur påverkar kvaliteten i undervisningen.

Arabiska är ett av de många språk som talas i det svenska samhället och som undervisas i skolan som modersmål. Lärare i arabiska som modersmål möter dock stora svårigheter redan i planeringen och utformningen av undervisningen, eftersom det är svårt att hitta bra läromedel som är relaterade till läroplanen. Modersmålslärarna tampas även med att ge eleverna tillräckligt goda ämneskunskaper inom den utsatta tidsramen, då modersmålsundervisningen i regel sker en gång per vecka och en lektion pågår runt 40–60 minuter. Vidare sker undervisningen ofta utanför skoltid.

Jag har personligen undervisat i arabiska i nästan tre år och har under dessa år mött de svårigheter som beskrivs ovan. Jag märker exempelvis att schemaläggningen och tidsbristen påverkar modersmålsundervisningen och elevernas inläring negativt eftersom de kommer till lektionen hungriga och trötta och inte har någon energi kvar efter skoldagen. 40 till 60 minuter per vecka räcker inte heller för att upptäcka arabiska språkets många aspekter, vilket gör att eleverna inte uppnår kunskapskraven eller att de missar en del av ämneskunskaperna.

En fråga som mina elever alltid ställer är varför lektionerna i arabiska inte läggs inom schemalagd skoltid. De gör också kontinuerliga jämförelser mellan modersmålsämnet och de övriga skolämnena; exempelvis frågar de varför datorer och Ipads inte är tillgängliga under den arabiska språklektionen samt varför de läromedel som finns tillgängliga på det arabiska språket inte finns tillgängliga i resten av skolämnena. Eleverna undrar även varför de läromedel som finns tillgängliga inte är varierade och varför de inte möter samma nivå som de läromedel som finns tillgängliga i övriga skolämnen.

Sammantaget har detta väckt mitt intresse att undersöka och belysa de praktiska svårigheterna som modersmåls lärare i arabiska möter för att försöka bidra till ökad kunskap och stöd till arabiska modersmåls lärare.

## **1.1. Syfte och frågeställningar**

Syftet med den här studien är att undersöka de praktiska svårigheter som modersmåls lärare möter i sin undervisning i både grundskolan och gymnasiet. Jag vill i synnerhet veta vilka svårigheter som finns, samt om det uppkommer nya svårigheter eller om de är likartade över tid. I studien har jag utgått från följande frågeställningar:

1. Vilka utmaningar möter arabiska modersmåls lärare i sin undervisning?
2. Hur kan modersmåls undervisning utvecklas utifrån modersmåls lärares perspektiv och erfarenhet?

## 2. Bakgrund

### 2.1. Centrala begrepp

Under denna rubrik förklaras och preciseras de termer som används i föreliggande studie. Även relevanta styrdokument för modersmålsundervisningen tas upp.

#### 2.1.1. Modersmål

”Modersmålet är det språk man lär sig först” (Håkansson, 2003, s.15). Håkansson (2003) refererar till Skutnabb-Kangas definition av begreppet modersmål. I Skolverkets rapport *Fler språk- flera möjligheter* står det att begreppet modersmål kom till 1997 och ersatte det tidigare begreppet hemspråk (Skolverket 2002).

Ett av de vanligaste modersmålen i Sverige är arabiska. Mikael Parkvall (2009) skriver att ”Arabiska är Sveriges fjärde största språk, genom att runt 93 000 svenskar kan antas ha arabiska som modersmål, vilket motsvarar mer än en procent av landetsbefolkning” (2009, s. 90). På grund av den stora mängd migranter från arabisktalande länder som kommit till Sverige den senaste tiden kommer deras språk bli nästan det största språket bland invandrarna. Avery (2017) skriver att arabiska är ett av huvudspråken inom modersmålsundervisning i nutid och att arabiska språket omfattar olika dialekter som skiljer sig från standardarabiska (2017, s. 13–136).

Det finns tydliga skillnader mellan det arabiska och svenska språket. Några av dessa är att: skriften i det arabiska språket går från höger till vänster till skillnad från det svenska språket, som går från vänster till höger, samt att varje bokstav i det arabiska språket kännetecknas av att ha fyra olika former beroende på dess placering i ordet. Avery (2017) beskriver att arabiska är ett rikt språk som dessutom omfattar olika dialekter beroende på geografiskt ursprung. Arabiska talas på olika sätt både *i* och *mellan* de arabisktalande länderna. Språket som talas i skolan är standardarabiska, medan språket som används hemma oftast är någon dialekt av arabiska. Det betyder att barnet använder olika varianter av arabiska beroende på om det är i skolan eller hemma. (2017, s.136).

I svenska skolan är arabiska det största modersmålsämnet. Trots det finns det väldigt få lärare i arabiska som modersmål eftersom det är brist på både kurser och

utbildning för modersmållärare som ger dem samtliga behörigheter som krävs för modersmålsundervisningen (Avery, 2017, s. 135, 150–151).

Språket är vårt främsta redskap för att kommunicera, vilket Ladberg (2003) också framhåller. Dessutom förklaras att familjen är den viktigaste tillhörigheten för oss människor eftersom familjespråket bär de djupaste och ärligaste känslorna. Modersmålet är, enligt Ladberg (2003), känslornas språk, varför det därför är i hemmet som de äkta känslorna kan sättas ord på. Vissa känslor kan inte tolkas av något annat språk än modersmålet. Ladberg betonar vidare att modersmålet inte kan ersättas av något annat språk men att barnet berikar sin generella språkförmåga om det behärskar andra språk som finns i omgivningen. Det tilläggs att språken hjälper varandra, så om barnet behärskar sitt modersmål bra och besitter en tillräckligt god grad av abstrakta begrepp och uttryck, kommer barnet att kommunicera bättre även på ett annat språk. Det anses fördelaktigt att ha en god grund i sitt modersmål eftersom det möjliggör för barnet att ta till sig och lära sig ett nytt språk snabbare och lättare. Detta för att kunna anpassa sig till nya sammanhang men också för att kunna hitta sin plats i samhället och skolan (2003, s. 7,127).

Ladberg förklarar att barnet behöver utveckla sitt modersmål först för att kunna utveckla de andra språken senare, eftersom de nya språken kommer att utvecklas automatiskt om modersmålet har utvecklats (2003, s. 133, 100–101). Ladberg (2003) menar att barnets förmåga att lära sig det andra språket är beroende av hur mycket barnet behärskar sitt modersmål och hur stort ordförråd hen besitter, vilket möjliggör att barnet lättare lär sig ett nytt språk då barnet behärskar sitt modersmål.

### **2.1.2. Modersmålsundervisning**

Enligt Avery (2017) infördes 1962 modersmålsundervisning i Sverige, men det var inte förrän 1977 som det utvecklades till ett ämne. Från början kallades undervisningen för hemspråksundervisning och inte modersmålsundervisning. Syftet med att ändra begreppet från hemspråk till modersmål var att höja statusen

för ämnet och visa att modersmålet inte enbart har en roll i hemmet utan även i övriga samhället också (Avery, 2017, s. 137).

I Skolverkets rapport *Fler språk – flera möjligheter* är modersmålsundervisning en rättighet för de elever som går på grund- och gymnasieskolan med krav att de har ett annat modersmål än svenska och att detta språk används för att kommunicera med familjen eller med en av föräldrarna dagligen. Det fastställs vidare att ämnet är frivilligt att läsa (2002, s. 204).

Hyltenstam och Tuomela (1996) anser att modersmålsundervisningen har en avgörande roll för elevernas kunskapsinhämtande såväl som i ämnet som i resterande skolämnen. Ett välutvecklat modersmål kan fungera som ett stöd och redskap för att möjliggöra en lättare inläring av ett nytt språk (1996, s. 40–42). Ladberg (2003) tillägger att det är viktigt att vuxna visar hänsyn till modersmålet eftersom barnen kommer att tycka att modersmålet inte är viktigt om det inte används av vuxna. Genom att erbjuda en välfungerande modersmålsundervisning visar skolan eleverna att modersmålet är nyttigt och viktigt.

Eftersom en god språkförmåga, både i modersmålet och i andra språk, möjliggör kodväxling mellan språken kan barn lätt kommunicera och tolka sin omgivning om de har en utvecklad språklig förmåga. På så sätt ges de större möjlighet att delta i och påverka sin omgivning än de barn som inte har en utvecklad språkförmåga, vilka istället löper större risk att gå miste om den sociala interaktion som sker både i och utanför skolan (2003, s. 67, 71).

### **2.1.3. Skolans styrdokument**

I kursplanen för modersmålsundervisning i grundskolan (2011) står det:

Undervisningen i ämnet modersmål ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om sitt modersmål. Genom undervisningen ska elevernas ges möjlighet att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Undervisningen ska bidra till att eleverna erövrar kunskaper om modersmålets uppbyggnad och blir medvetna om modersmålets betydelse för det egna lärandet i olika skolämnen (Skolverket, 2011, s. 87).



Det betyder att elevens kunskap om sitt modersmål ska förstärkas och att den språkliga förmågan i modersmålet ska främjas genom undervisningen. På så sätt kommer elevens inläring även i andra ämnen i skolan bli ännu bättre.

#### **2.1.4. Svårigheter inom ämnet modersmål**

Att undervisa i ämnet modersmål i svenska skolor innebär många svårigheter, bland annat svårigheter att hitta lämpliga läromedel. Paulin (1993) framhåller därför vikten av modersmållärares undervisningsplanering när det kommer till att använda böcker som importerats från utlandet. Det gäller att lärarna är ute i god tid om de ska hinna få hem alla läromedel. Utöver läromedel är det dock till elevernas fördel om det finns en mängd skönlitterära böcker samt andra böcker, så som exempelvis lexikon på modersmålet, att tillgå i skolan (Paulin, 1993, s.67).

En annan svårighet som de intervjuade modersmållärarna nämner också är om en grupp elever har en för vid och bred spridning i sina kunskaps- och språkförmågor, det vill säga att gruppen kan anses vara *heterogen*. Som Paulin påpekar har ofta grupperna inte endast olika nivåer i samma klass, utan att det kan finnas en blandning av olika åldersgrupper också. Detta skapar svårigheter för läraren att lägga undervisningen på en nivå som passar hela gruppen (1993, s. 72).

Enligt Skolverket (2002) är det viktigt för eleverna i modersmålsundervisningen att deras modersmållärare och de övriga lärarna på skolan kan träffas och strukturera upp ett samarbete. Det kan dock vara svårt att få till ett kontinuerligt samarbete mellan modersmålläraren och elevernas övriga ämneslärare i skolan, bland annat på grund av modersmållärares schema. Modersmålsundervisningen särskiljs från andra ämnen med särskilda förutsättningar. Till exempel sker undervisningen efter elevernas ordinarie undervisningstid och i vissa fall även utanför ämneslärarens ramtid, vilket medför att modersmållärarna isoleras från övriga lärare i skolan. Detta leder till en bristande kommunikation mellan modersmållärare och ämneslärare och gör att det blir svårare att skapa ett samarbete. Avery (2015), liksom Ganuza och Hedman (2017), pekar i sin studie på att om undervisning sker utanför skoldagen, gör det att modersmållärare ses som ambulerande lärare. Avery (2015) anser att ämnen placerade utanför ordinarie skoltid leder till en segregering,

medan modersmåslärare som reser kring olika skolor betraktas som utomstående när det gäller skolans angelägenheter. Med andra ord, modersmåslärare anses inte vara ”riktiga” lärare i skolan. Detta leder till låg status samt att de inte har möjlighet att föra en riktig kommunikation med andra ämneslärare. Att placera modersmålsundervisning utanför skoltid leder till isolering av modersmåslärarna. Detta kan ses som en stor svårighet för modersmåslärare.

Kopplat till detta betonar Ladberg (2000) att elevers motivation inför undervisningen påverkas negativt när den ligger utanför skolschema. Detta medför i sin tur att kvaliteten på undervisningen blir sämre eftersom motivationsgraden är så pass låg att många elever inte ens dyker upp (2000, s.185). Detta leder till en större risk att modersmålsundervisningen inte blir lika verkningsfull som den potentiellt skulle kunna vara om ett kontinuerligt samarbete mellan skolan och modersmålsundervisningen hade upprättats (Ladberg, 2000, s.285; Skolverket, 2002).

Ladberg (2003) skriver vidare att ”ämnet är frivilligt” och att ”modersmålsundervisning har ofta fått hålla till godo med dåliga lokaler, det är brist på läromedel och man blir ofta störd i sin undervisning” (2003, s. 190). Hon anser att modersmåslärarens arbetsstatus och hennes position i skolan har mycket att göra med det arbete hon kan utföra. Det gäller de praktiska arbetsförhållandena. Läraren kan göra en större insats när hen har ett tillämpligt och välutrustat rum och ett rimligt arbetsschema samt när hen får information om vad som händer i skolan, och så vidare (Ladberg, 2000, s.186). I dagsläget finns det dock inga ändamålsenliga lokaler för modersmålsundervisningen. Ingen information om modersmålschema eller lokal står i skolans administrationsschema. Det betyder att modersmåslärare inte syns och att de inte har tillgång till skolans olika byggnader, och dessutom har de ingen plats för sitt material eller en egen arbetsplats för planering inför sina lektioner. På detta sätt kan inte modersmåsläraren göra ett adekvat arbete eftersom schemalaggnings- och lokalproblemtiken medfört svårigheter att kommunicera med övrig skolpersonal.

Avery (2017) påpekar även att undervisningstiden för modersmålet är för kort. Hon skriver att modersmålets kursplan är utformad på ett sätt som motsvarar strävan efter svenska som modersmål, det vill säga att överföra kunskaper och färdigheter till ett skrift- och skolspråk. Det betyder att enbart en timmes undervisning i arabiska varje vecka ska ge samma kunskaps- och färdighetsnivå som för svenska inom det svenska offentliga skolsystemet. Men Avery anser att didaktiska insatser inte kan vara densamma eftersom svenskläraren kan anta att eleverna redan kan mycket som har tillgodosetts på annat håll (Avery, 2017, s. 151).

Utöver de svårigheterna som redan har nämnts kan även bristen på lämpliga digitala verktyg läggas till. Fleischer (2015, s. 105) anser att läraren bör använda digitala resurser för att fånga elevernas intresse. Även Basaran (2020) anser att de möjligheter som digitaliseringen erbjuder inte är begränsade till en tid eller plats, och detta gör att flera olika språk kan användas. Barn som har ett annat språk än det officiella språket i landet de bor i har, genom användningen av digitala resurser, möjlighet att byta språk och ta till sig innehållet lättare. Basaran betonar att de digitala resurser som elever har möjlighet att använda under modersmålsundervisningen kan motivera deras intresse i att använda det befintliga modersmålet när det rör tal och skrift och utveckla elevernas språkutveckling.

Slutligen anser Basaran (2020, s. 227, 230–231) att skolans bidrag ska vara att säkerställa likvärdiga lärandefaktorer som ger lika möjligheter för alla elever att uppnå digital utveckling och samma digitala kompetens för alla elever. Basaran (2020, s. 246) hänvisar till Ganuza och Hedmans studie som belyser att digitala resurser kan användas både under och efter lektionstid och det medför att elevernas aktivitetsnivå i lärandet kan främjas om lektionstiden inte räcker till. För att integrera digitaliseringen i modersmålsundervisningen är det därför nödvändigt för skolhuvudmännen att ge modersmåls lärare möjlighet att komma åt dessa verktyg, och därmed gynna både lärare och elever (Basaran, 2020, s. 252).

### **3. Den teoretiska utgångspunkten**

I denna uppsats har jag valt att använda ett *sociokulturellt perspektiv* som teoretisk ansats då den passar föreliggande studies forskningsfrågor. I följande kapitel görs en genomgång av väsentliga begrepp inom det sociokulturella synsättet.

#### **3.1. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv**

Den ryska psykologen Lev Vygotskij anses vara en av de största företrädarna inom det sociokulturella perspektivet (Säljö 2019, s. 89–91). Han menade att språket är ett essentiellt verktyg för människor i samhället, han kallade språket för ”redskapens redskap – the tool of tools” (Säljö, s. 93). Via språket kan vi beskriva saker och prata om våra känslor och tankar. I skolan är språket en typ av växelverkan i form av kommunikation (lärare–elev) där det kan ske ett lärande, vilket skapar kunskapsbildning. Vygotskij pekar på att barn kan vara en del av den sociala gemenskapen i samhället genom att leva i den värld där kommunikationen sker (Säljö, 2019, s. 93). Genom att integrera och kommunicera med andra människor kan man lära och utvecklas. Vygotskij anser att vi blir tänkande levande varelser genom att ha växelverkan med varandra, och bekanta oss med språk, tänkande, idéer och praktiker (Säljö 2019, s. 94–95).

#### **3.2. Appropriering**

*Appropriering* är ett begrepp som innebär lärande i en sociokulturell aspekt, och det betyder att ”låna in” samt ”ta över och göra till sitt”. När man lär sig ett nytt språk tillägnar man sig nya ord och nya erfarenheter. Ett nytt språk innebär ett nytt sätt att uttrycka sig på och en mängd ny information. Detta innebär att man börjar se världen på ett annat sätt och att föreställningen om världen kan skilja sig från en miljö till en annan. Tankar som är viktiga i en omgivning kan vara oviktiga i en annan. Detta är på samma sätt är som med erfarenheter och kunskaper som blir synbara mellan människor i kommunikation, och på det här sättet kan de andra ta del av det och göra det till sitt eget (Säljö, 2019, s. 95).

Språket har en viktig och essentiell roll i dessa processer och blir en väg in i ett kulturellt och socialt samhälle med en lång historia där man tar till sig (approprierar)

kunskaper och har sin egen identitet. Appropriering är inte en pågående process. Eleven kan utveckla sitt språk på olika sätt genom att kommunicera med sin familj, lärare och sina kompisar. Denna utvecklingsgång kallas i en sociokulturell kontext för *den närmaste utvecklingszonen* (Zone of proximal development, ZDP) (Säljö, 2019, 96–99).

### **3.3. Den närmaste utvecklingszonen**

Inom den sociokulturella teorin är den närmaste utvecklingszonen en lärandeprocess, vilken inte är ett individuellt skeende utan sker genom kommunikation och kontakt med omgivningen. Det innebär att människor ständigt utvecklas. De utvecklas genom ackumulering av erfarenheter. Vygotskij betonar språkets betydelse och de sociala faktorerna. Det betyder att när man lär sig tala så lär man sig tänka. Den närmaste utvecklingszonen handlar om att en elev kan vara på en språklig nivå och med hjälp av en mer kompetent person, så som en lärare eller kamrat, kan nå ytterligare kunskaper.

Begreppet *scaffolding* (stöttning) har kommit till för att hjälpa lärare som hjälper en ensam elev, det kan till exempel vara det arabiska språket men inte på ett fullständigt sätt, som standardarabiska. Där kan de istället vara i den närmaste utvecklingszonen för att eleven ska kunna tillgodogöra sig mer kunskaper för att kunna lära sig ämnet. Detta sammanhang kräver en dialog (Säljö 2019, s. 99–102).

### **3.4. Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter**

Språkinlärning kräver ett sociokulturellt sammanhang och sker med omgivningen och mellan individer, där det finns en anslutningsprocess, till exempel mellan elever och lärare. På det här sättet äger appropriering rum, det vill säga att den som lär sig hela tiden ska ta till sig ny information om språket. Det betyder att eleverna kan nå det som kallas ZPD via att utveckla och förbättra sina zonkunskaper till en högre nivå. För att kunna nå detta mål behöver man ofta hjälp utifrån, detta kallas *scaffolding*, där läraren skapar en uppbyggnad för att stödja eleven (Säljö, 2019).

## 4. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras forskning som är relaterad till modersmålsundervisning i allmänhet för att kunna besvara studiens frågeställningar.

Det finns olika svårigheter i modersmålsämnet som skapar utmaningar i undervisningen. Dessa svårigheter kan påverka elevernas prestation i skolan och förhindra deras utveckling och lärande, inte endast i modersmålet utan även i andra ämnen. Enligt Ganuza och Hedmans (2017) studie finns det flera implementeringsproblem som modersmålsundervisningen (*Mother tongue instruction, MTI*) påverkas av. Studien undersöker om deltagande i modersmålsundervisningen påverkar unga tvåspråkigas läskunnighet. Den tar utgångspunkt i en svensk skolkontext med exempel på somalisk-svenska tvåspråkiga elever och elever som endast har somaliska som modersmål. Studien har visat en positiv inverkan på elevens modersmål trots den begränsade tiden som avsatts för modersmålsundervisning. Den visade också att modersmålsundervisning har en positiv inverkan även på ordförråd och läsning på skolspråket om än indirekt. Implementeringsproblem kan handla om begränsad lektionstid och att undervisning sker på eftermiddagen. Med andra ord tenderar lektioner att omfatta bara 40 till 60 minuter en gång per vecka och lektionerna äger rum sent, oftast efter ordinarie skoltid. Ganuza och Hedman (2017) kom fram också till att modersmålsundervisningen inte är välintegrerad med andra ämnen i skolan. Det betyder att lärarna arbetar ensamma och att de inte har möjlighet att planera sin modersmålsundervisning med andra ämneslärare.

Ganuza och Hedman har genomfört en annan studie (2015) vilken tog avstamp i etnografiska datainsamlingar under ett år i form av intervjuer och klassobservationer. I studien undersöktes modersmålsundervisningen i olika språk, där somaliska var ett av språken. Alla lärare tog upp de praktiska utmaningar som modersmålsundervisningen stod inför. I första hand nämnde de tidsbegränsningen, svårigheten att kunna tillgodose alla elevers behov på grund av elevernas varierande kunskapsnivåer i modersmålet samt brist på lämpliga läromedel som speglar vardagsupplevelser. En modersmålslärare i studien tog upp den stora svårigheten att hitta lämpligt material för modersmålslektionerna. Hen ville inte använda

traditionella läromedel som kommer från hemlandet eftersom läromedlet bör spegla miljöer som eleverna känner till. Därför försökte lärarna hitta övningar om populära seriefigurer som eleverna kan relatera till, exempelvis Bart Simpson. De flesta av lärarna menade att bristen på material i modersmålsundervisningen, till exempel tillgången till laptops, är ett stort problem (Ganuza & Hedman, 2015, s. 128–131).

Hyltenstam och Tuomelas (1996) beskriver de, liksom andra forskare, att den begränsande tiden för modersmålsundervisning, de undermåliga lokalerna samt problematiska schematider gör det svårt för modersmåls lärare att medverka till en integrerad undervisning. När undervisningen inte integreras med andra skolämnen är risken stor att modersmålsundervisningen blir marginaliserad och ”osynlig” bland resterande ämnen (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 96–99).

Det är tydligt att det finns många svårigheter för modersmåls lärare. Forskning har visat att begränsad tid för undervisning, dålig schemalägningspraxis samt klandervärdiga lokaler skapar svårigheter i ämnet.

## **5. Metod**

Under följande rubrik beskrivs uppsatsens valda metoder och ett kort resonemang för kring vald metod, urval, genomförande och bearbetning av intervjuer. Slutligen presenteras de etiska principerna.

### **5.1. Metodval**

Syftet med den här studien har varit att undersöka de praktiska svårigheterna som modersmåls lärare möter i sin undervisning i grundskolan och gymnasiet när det gäller undervisning i modersmålet arabiska.

En kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer har använts. Denna metod passar bäst för min studie med tanke på uppsatsens syfte och frågeställningar och det hjälper även mig att få en djupare förståelse för informanternas upplevelser. Frågorna har ett kvalitativt fokus, och i kvalitativa intervjuer är forskaren intresserad

framför allt av informanternas perspektiv då informanterna har stor frihet när de svarar på intervjufrågorna och kan utforma sina svar utan krav. Enligt Bryman (2018) får intervjupersonerna vid den här typen av intervjuer mer utrymme att uttrycka vad de tycker är centralt. När sådana intervjuer används får forskaren en möjlighet att förstå informanternas idéer på en djupare nivå, och får en djupare insikt kring deras förståelse genom att ställa utvecklande frågor beroende på informanternas svar, i syfte att fördjupa samtalet.

I denna typ av intervjuer letar forskaren efter detaljerade svar. Författaren (2018) förklarar vidare att en semistrukturerad intervju ger flexibilitet i frågeordning och möjlighet att ställa följdfrågor. Det betyder att i semistrukturerade intervjuer har forskaren en lista med frågor och fokuserar i första hand på specifika ämnen som redan har valts ut för att undersökas under detta tillfälle. Samtidigt ramar forskaren in de specifika områden som hen vill undersöka vid tidpunkten för intervjun (Bryman, 2018, s. 561–564).

Trost (2005) skriver att syftet har den avgörande rollen när forskaren vill välja metoder när det gäller genomförande av undersökningen. Han anser att vid en kvalitativ intervju ställer forskaren lätta frågor och får därmed fylliga svar med en rik substans som kan ge hjälp i undersökningen (Trost, 2005, s. 25).

Dimenäs (2008) beskriver den kvalitativa intervjun som vardagliga samtal, som ett samtal med bestämd riktning och ett bestämt fokus. Intervjuaren leder samtalet, men hen ger den intervjuade personen en stor möjlighet att uttrycka sitt eget perspektiv och berätta fritt. Han menar att intervjuaren inte ska vara objektiv men inte heller helt subjektiv. Med andra ord finns det största utrymmet här för informanterna och det är den intervjuades förståelse och idéer som har betydelse för arbetet (Dimenäs, 2008, s. 48). Skribenten understryker vikten av att välja ut deltagarna så att de har erfarenhet kring ämnet. Därför bör forskaren fundera över vem som ska delta i arbetet eftersom den erfarna deltagaren kommer att svara på intervjufrågorna genom sin erfarenhet och de händelser hen upplevt kommer användas som exempel, vilket ökar svarens trovärdighet (Dimenäs, 2008, s. 49–50).



## 5.2 Urval

Eftersom syftet med forskningen är att undersöka de praktiska svårigheter som modersmållärare möter i sin undervisning i grundskolan och gymnasiet när det gäller undervisning i modersmålet arabiska, har sex lärare i arabiska från olika kommuner runt om i Sverige kontaktats via mejl. Först har jag letat efter deltagare som är i linje med studiens mål och som utifrån sina erfarenheter kan svara på intervjufrågor så att studiens frågeställningar besvaras. Detta gjordes genom att jag publicerade ett inlägg via Facebook. Några modersmållärare i arabiska visade intresse för studiens syfte och skrev sin mejladress i inläggets kommentarer. Sedan fick jag möjlighet att mejla ett informationsbrev, med deras samtycke bifogat.

Bryman (2018) skriver ”Forskaren strävar alltså inte efter att välja ut undersökningsdeltagare på slumpmässig basis”, han menar att forskaren väljer ut deltagare som är tillämpliga och relevanta för undersökningens mål och frågeställningar (Bryman, 2018, s. 496). För att jag skulle få en djupare och bredare förståelse om ämnet valde jag lärare med varierande erfarenhet. Dimenäs lägger tonvikt på informanternas erfarenhet. Han menar att för att man ska ha nytta av svaren, bör forskaren välja lämpliga personer för sin undersökning. Deltagare bör ha erfarenhet av ämnet som det forskas kring (Dimenäs, 2008, s.49).

Lärarnas erfarenhet i denna studie sträcker sig från ett till tio år, vilket ger lite olika synpunkter angående de svårigheter som de upplever. Två av lärarna undervisar i åk 1–9, en av lärarna undervisar i åk 1–6, en av lärarna undervisar i åk F-Gy, en av dem undervisar i åk 1–6 och en undervisar i åk 7–9. Informanterna har en av följande beteckningar: X1, X2, X3, X4, X5 och X6.

### 5.2.1 Presentation av informanter

Under den här rubriken kommer jag presentera de informanter som ingår i studien.

Lärare X1: Läraren är 46 år gammal. Hen jobbar som modersmållärare i arabiska och har fem års erfarenhet. Hen har utbildat sig i hemlandet och har utländsk lärarutbildning i arabiska språket. Hen undervisar arabiska som modersmål i åk 7–9 och gymnasiet.

Lärare X2: Läraren är 40 år gammal. Hen är modersmållärare i arabiska och har sex års erfarenhet. Hen har utbildat sig i hemlandet och har utländsk lärarutbildning och en master i So-ämnet. Hen undervisar arabiska som modersmål i åk 1–6.

Lärare X3: Läraren är 42 år gammal. Hen är modersmållärare i arabiska och har fem års erfarenhet. Hen har utbildat sig i hemlandet i det högre institutet för lärare, dock färdigställdes inte utbildningen. Hen har fortsatt sina studier i Sverige som undersköterska. Hen undervisar i arabiska som modersmål i åk 1–7.

Lärare X4: Läraren är 48 år gammal. Hen är modersmållärare i arabiska och har sju års erfarenhet. Hen har utbildat sig i hemlandet i det högre institutet för lärare och har utländsk lärarutbildning i ämnet SO. Hen undervisar i arabiska som modersmål i åk 1–9.

Lärare X5: Läraren är 44 år gammal. Hen är modersmållärare i arabiska och har tio års erfarenhet. Hen har utbildat sig i hemlandet och har utländsk lärarutbildning i franska språket samt har fortsatt att studera arabiska i Sverige, men även svenska som andraspråk och pedagogik. Hen undervisar i arabiska som modersmål i åk 1-gymnasiet.

Lärare X6: Läraren är 38 år gammal. Hen är modersmållärare i arabiska och har ett års erfarenhet. Hen har utbildat sig i hemlandet och har utländsk lärarutbildning i arabiska språket. Hen undervisar i arabiska som modersmål i åk 1–9.

Informanter	Ålder	Erfarenhet	Språk	Åk	Utbildning från hemlandet	Utbildning från Sverige
X1	46	5 år	Arabi ska	7–9 och gy	Utländsk lärarutbildni ng i arabiska	Ingen utbildning
X2	40	6 år	Arabi ska	1– 6	Utländsk lärarutbildni ng och master i SO	Ingen utbildning

X3	42	5 år	Arabi ska	1–7	Inte färdigt men utbildningen	Undersköterska
X4	48	7 år	Arabi ska	1–9	Utländsk lärarutbildni ng i So	Ingen utbildning
X5	44	10 år	Arabi ska	1- gy	Utländsk lärarutbildni ng i franska	Fortsatt studera ämnet arabiska, svenska som andraspråk och pedagogik
X6	38	1 år	Arabi ska	1– 9	Utländsk lärarutbildni ng i arabiska	Ingen utbildning

Tabell 1. Informanterna i den här studien fördelade på ålder, erfarenhet, språk, årskurs och utbildning från hemlandet och/ eller i Sverige

Kommentarer på tabell 1:

Alla informanter undervisar i arabiska som modersmål i olika årskurser från ettan i grundskolan till gymnasiet. De har arabiska som modersmål. De har olika lång erfarenhet och olika utbildningar, antingen i Sverige eller hemlandet.

### 5.3 Genomförande

Mina intervjupersoner jobbar i olika kommuner runt om i Sverige. Bryman (2018) anger att det finns två möjligheter att genomföra intervjuer om deltagarna befinner sig på avlägsna platser; den ena är via telefon och den andra är online eller via e-post (Bryman, 2018, s. 571). Jag intervjuade lärarna individuellt och alla intervjuer ägde rum via appen Teams. Detta var enligt informanternas önskemål och på grund av pandemin som gjorde det svårt att träffas på plats. På grund av informanternas begränsade tid hölls alla intervjuer efter deras arbetstid eller under deras planeringstid. Varje intervju tog cirka 45 minuter.

Enligt Bryman (2018, s. 575) är det viktigt att spela in samtalen. Alla samtal (intervjuer) spelades in med hjälp av en digital bandspelare eller på mobiltelefonen så att intervjuernas innehåll kunde transkriberades ordagrant senare. Samtliga deltagare godkände att bli inspelade och jag var noga med att informera om att de

skulle vara anonyma. Eftersom alla intervjuer spelades in hade jag möjlighet att fokusera på mina frågor, lyssna på informanternas svar genom att vara en aktiv lyssnare samt ha bra ögonkontakt. Utöver det kunde jag ställa fler frågor och få tydliga svar på mina frågor (Bryman, 2018, s, 577–580).

Innan jag höll intervjuerna kontaktades lärarna och gavs information om studien samt de etiska överväganden som gäller för arbetet. När jag fått svar från informanterna om att de ville delta skickade jag ut intervjufrågor innan avsatt intervjutid. Detta för att ge informanterna möjlighet att tänka igenom sina svar innan intervjun skulle genomföras. Intervjufrågorna förbereddes utifrån studiens syfte och frågeställningarna.

Dimenäs (2008) anser att det finns skillnad mellan frågeställningar och intervjufrågor. Han menar att utgångspunkten för frågeställningar är forskningens syfte och förtydligande, medan utgångspunkten för intervjufrågor är att besvara forskningens frågeställningar (Dimenäs, 2008, s. 50–51). Intervjufrågorna är av karaktären öppna frågor, vilket möjliggjorde för informanterna att besvara frågorna fritt och samtidigt möjliggjorde det för mig att kunna ställa relaterade frågor till studiens syfte.

## **5.4. Bearbetning av data**

I alla intervjuer skedde samtalen på arabiska. Intervjuerna spelades in för att jag skulle kunna lyssna på dem när som helst under studieperioden och sedan översätta dem till svenska. Jag fick möjlighet att upprepa svaren och gjorde pauser när det behövdes. Efteråt kunde ljudinspelningen transkribera ord för ord direkt efter varje intervju. Detta gav mig möjlighet att läsa svaren ett flertal gånger. Sedan fick informanterna en kopia på sina intervjuer för att kunna återkoppla om något var felaktigt. Informationen som samlats in med hjälp av den kvalitativa metoden är stort, och därför har bara information som är relaterad till forskningssyftet och frågeställningarna tagits med (Bryman, 2018).

## 5.5. Etiska principer

I den här undersökningen har jag förhållit mig till de fyra etiska grundkraven. Dimenäs (2008) skriver att ” Vetenskapsrådet har givit ut dessa principer i form av en skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*” (Dimenäs, 2008, s. 26). Dessa fyra krav är utgångspunkten för att skriva en forskningsrapport. I Vetenskapsrådet (2002) står dessa krav som ”Informationskravet, samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet” (Vetenskapsrådet, 2017, s. 6).

*Informationskravet* betyder att forskaren ska upplysa informanterna om deras uppdrag i undersökningen och förklara de förutsättningar som berör deras medverkan. Dessutom måste de informeras om att deras deltagande är frivilligt och att de kan avbryta sitt deltagande när som helst. Informationen deltagarna får ska innehålla alla aspekter i forskningen som kan påverka deras vilja att vara med (2017, s. 7). *Samtyckeskravet* innebär att samtycke från forskningsdeltagarna måste inhämtas (2017, s. 9). *Konfidentialitetskravet* betyder att uppgifterna om studiens deltagare ska vara så sekretessbelagt som möjligt och att personuppgifterna ska lagras på ett sätt som garanterar att obehöriga inte kan komma åt informationen. Med andra ord kräver det anonymitet (2017, s. 13). *Nyttjandekravet* innebär att alla uppgifter som ska samlas in enbart kommer att användas för forskningssyftet och inte för andra ändamål (2017, s. 14).

Med utgångspunkt i ovan nämnda grundläggande etiska principer är alla villkor uppfyllda i forskningen. Alla deltagare i undersökningen fick den nödvändiga informationen innan intervjuerna började. De visste att de kunde avbryta sitt deltagande när de ville och att deltagandet var frivilligt. De fick också veta att all insamlade data bara skulle användas för undersökningens mål och för att få svar på frågeställningarna. Inga obehöriga personer kunde komma åt personuppgifterna, och de raderades slutligen.

## 5.6. Validitet och reliabilitet

Trost anser att reliabilitet ”traditionellt” innebär att mätningen är stabil och inte är utsatt för slumpmässig påverkan, exempelvis att alla intervjupersoner ska utfrågas

på samma sätt och att situationen ska vara samma för alla (Trost, 2005, s. 131). Utifrån Trosts definition av reliabilitet är min forskning väldigt tillförlitlig i och med att jag ställde frågor på samma sätt så att informanterna hade möjlighet att förstå och tolka frågorna på samma sätt. Frågorna var enkla och begripliga, vilket resulterade i tydliga svar från informanterna. Enligt Trost (2005) är det viktigt att frågorna är enkla och relevanta för studiens syfte så att informanterna förstår dem rätt och därigenom får studien reliabilitet.

Bryman (2018) förklarar att begreppet reliabilitet syftar på frågan om resultatet av en studie skulle vara densamma om studien genomfördes på nytt, eller om den påverkades av slumpmässiga eller tillfälliga förhållanden. Han menar att vid upprepning av samma studie kommer vi att få samma resultat. Jag är dock osäker på om jag skulle få samma resultat eller inte om jag genomför studien ytterligare en gång, det är beroende på om förutsättningarna kring arabiska som modersmål har ändrats eller är detsamma.

Validitet eller giltighet betyder, enligt Trost (2005), ”traditionellt” att frågorna kommer att mäta det de är avsedda att mäta (Trost, 2005, s. 133). På samma sätt och i samma grad tänker jag mig att den här undersökningen har hög grad av giltighet eftersom urvalet av intervjupersoner undervisar i samma ämne runt om i Sverige och har varierande erfarenhet i ämnet och deras svar mäter inte något annat. Validitet innebär också att bedöma om slutsatserna från studien är relevanta eller inte (Bryman, 2018, s. 72).

## 6. Resultat

I det här kapitlet kommer resultatet från intervjuerna med modersmåslärarna att presenteras med utgångspunkt i studiens frågeställningar:

- Vilka utmaningar möter arabiska modersmåslärare i sin undervisning?
- Hur kan modersmålsundervisning utvecklas utifrån modersmåslärares perspektiv och erfarenhet?

### 6.1. Utmaningar i modersmålsundervisning

De intervjuade arabiska språklärarna arbetar under svåra förutsättningar när de utövar sin undervisning. De är överens om en rad utmaningar som ofta utgör hinder för att uppfylla målen som fastställts i styrdokumentet. Svårigheterna hindrar dessutom målet att utveckla elevers lärande, vilket lärarna strävar efter. Ibland varierar svaren när det gäller vissa svårigheter, men indirekt ser man att svårigheterna är densamma utifrån lärarnas erfarenhet.

Informanterna har erfarenhet som sträcker sig från ett till tio år och arbetar var och en i minst två skolor i en kommun. De utmaningar som lärarna kommer överens om är: brist på tid, begränsad tid, modersmålsundervisningens schema, brist på läromedel, storleken på elevgruppen, distansundervisning, mycket planering inför undervisningen och ett bristande samarbete mellan modersmåslärarna och andra ämneslärare i skolan.

*Bristen på tid och begränsad tid* är två viktiga faktorer som påverkar måluppfyllelsen negativt. Det räcker inte med en lektion per vecka på 40–60 minuter för att täcka språkets olika aspekter och för att nå målen i LGR 11. De sex modersmåslärarna menade att tiden inte räcker till för att lära ut ett så rikt språk som arabiska. Modersmålet har sin kursplan som vilket annat ämne som helst, så det tillgängliga utrymmet för modersmålsundervisningen räcker inte heller för att uppnå kunskapskravet eller för att eleven ska få kunskap om det arabiska språkets aspekter.

Lärare X2 säger att: *”Om de bara har en lektion per vecka hinner eleverna glömma vad de gjorde under föregående lektion”*. Hen menar att lektions innehåll eleverna förvärvade sig under en lektion hinner glömmas bort eller inte utvecklas ordentligt när lektionerna är så utspridda.

Lärare X5 beskriver det så här: *”Att lära eleverna att läsa och skriva på en timme i veckan är helt omöjligt”*. Hen beskriver att arabiska språket är allt för rikt och svårt för att hinna läras ut på bara en timme i veckan. Arabiska har 28 bokstäver och varje bokstav har fyra olika former beroende på bokstavens placering i ordet. Följaktligen är risken stor att man förlorar språket. Hen tycker att man aldrig kan täcka alla kunskapsområden om undervisningen bara sker en gång per vecka. Dessutom att språkinläring på högre nivå kräver tillgänglighet med tid så att språket ska kunna användas och praktiseras. Lärare X5 fortsätter förklara:

De brukar ha en timme i veckan och jag tycker att det är jättelitet för att det är språkinläring som behöver extra träning och användning. Även om eleven kan prata språket krävs det mer tid för att kunna lära sig ett akademiskt språk så som att utveckla sitt ordförråd. Även för att få upp kunskapsnivån kräver mer tid.

Modersmålsundervisning i arabiska sker efter ordinarie skoltid. Detta gör att eleverna ofta kommer till lektionen trötta och hungriga, samt att de inte har någon motivation eller energi och de har tappat sin koncentration. Elevernas prestation påverkas negativt. De sex intervjuade lärarna säger att schemalaggnings påverkar eleverna negativt. Lärare X5 beskriver: *”När lektionen är efter skoltid påverkar det elevernas prestation dåligt på grund av att de kommer trötta och hungriga”*.

På grund av Coronapandemin startade några kommuner undervisning i modersmålet på distans. Tre av sex lärare har upplevt distansundervisning men inte alla var nöjda med detta. De andra tre lärarna har undervisat på plats. Eftersom även lektionerna på distans skedde efter vanlig lektionstid var eleverna trötta och omotiverade. Lärare X6 uttryckte sig såhär när frågan om distansundervisning kom på tal: *”Ja, men det hjälpte inte att nå målet”*. Läraren menar att undervisning på distans inte ger tillräckligt stora möjligheter för elev och lärare. Det blir svårt att bedöma elevens prestation under lektionen då eleverna inte kan visa vad de kan bakom skärmen.



Distansundervisning ger inte lika bra lärmiljö som undervisning på plats, och därför leder det till att eleven inte uppnår målen.

När det gäller *läromedel* och deras tillgänglighet i Sverige, eller om de ens bör importeras från arabländer, anser fem av sex de intervjuade modersmållärarna att de läromedel som finns i Sverige är otillräckliga och inte heller täcker arabiska språkets aspekter. De menar att det är därför arabiska böcker importeras från arabländer. En lärare använder tryckt material från Sverige, utöver det som finns på internet. Lärare X4 påpekar att: *"I Sverige kan vi ta flera andra böcker, som romaner och texter från nätet, och slänga bort sådant som inte passar"*. Läraren menar att det är bäst att använda böcker på arabiska som har publicerats här i Sverige, så att innehållet stämmer överens med styrdokumentet. *"Att slänga bort sådant som inte passar"* menar läraren handlar om att vissa texter som finns på nätet och kommer från andra länder än Sverige, kan innehålla olämpliga idéer som inte bör framföras i den svenska skolan. Sådana texter kan läraren välja bort, trots att de är på arabiska. Lärare X5 säger att:

Det finns båda typerna av böcker: de som importeras från arabländer och de som publiceras här i Sverige. Till exempel har vi Alakraa alkaldunnya och även grammatikböcker från Irak, men vi har även några sagor med övningsuppgifter från Sverige.

Läraren menar att det redan finns böcker som publicerats i Sverige, men att dessa böcker inte går igenom grammatiska aspekter av det arabiska språket.

På frågan om i vilken utsträckning de tillgängliga läromedlen för undervisning i arabiska är relaterad till läroplanen anser en del av intervjuade lärarna att de är relaterade och en del att de inte alls är relaterade och en del försöker anpassa läromedel som finns efter styrdokumentet. Lärare X1 uttrycker:

Det finns ett antal olika läromedel i arabiska som används i grundskolan. Läromedlen är relaterade till styrdokument på ett bra sätt. Detta läromedel används under kursplan för modersmål som innehåller ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav.

Läraren anser att läromedlen är relaterade till Lgr11 på ett bra sätt. Även Lärare X2 tycker att vissa läromedel relateras till styrdokument på ett bra sätt medan andra är mindre bra. Hen säger att:

Det finns olika slags läromedel som är tillgängliga, men inte alla är relaterade till styrdokument. Boken *Mitt språk* är ett exempel på läromedel. Texterna i denna bok är uppbyggda av vetenskapligt material som följer Skolverkets kunskapskrav (Lärare X2).

Läraren betonar att även om det finns tillgängliga böcker så passar inte alla för undervisning i Sverige och alla följer inte Skolverkets styrdokument. Lärare X3 svarar att:

Vi har inte så stort antal böcker av tryckta böcker och en hel del material hittar man på internet. Vi försöker planera och jobba med att skriva olika typer av texter, ha muntlig prestation, läsning och läsförståelse, jämföra språk och kultur och allt detta har vi tagit från kunskapskraven i styrdokumentet på Skolverkets hemsida.

Dessutom tycker de flesta intervjuade lärarna att böcker som importerats från arabländer inte passar så bra i undervisningen men ifall de används måste lärarna ägna mycket tid åt särskild planering. Det kan tolkas så att dessa böcker eller läromedel som har publicerats i arabländer har formats så att det passar en annan läroplan.

En del av de intervjuade lärarna föredrar att använda traditionella undervisningsmetoder, men de flesta lärarna försöker åtminstone använda de digitala metoderna. Problemet här är att eleverna inte har tillgång till sina datorer eller Ipads under modersmålslektionerna. Lärare X3 förklarar att: ”*Jag använder böcker, papper och filmer, men tyvärr har elever inte tillgång till sina datorer under modersmålsundervisningen och det påverkar elevernas motivation faktiskt*”.

En annan svårighet som modersmålslärarna i studien lyfte var *elevgruppen*. Eleverna har ibland fördelats utifrån ålder, kunskapsnivå, skola och läroplan. Men det som är tydligt är att grupperna har mycket varierad nivå och ibland är grupperna för små eller för stora. Eleverna kan ha tillfälle att jobba i grupp men mest arbetar de individuellt. Detta är beroende av vilken typ av uppgift de får och vilken

kunskapsnivå eleven har. Lärarna försöker hitta anpassningar, men det är absolut inte lätt. Det är svårt att hitta läromedel som kan omfatta olika nivåer av kunskaper. Varje bok eller läromedel är inriktad mot en nivå och inte mot *olika* nivåer. En av lärarna delar in eleverna i två grupper, den ena gruppen har en högre nivå och den andra har nybörjarnivå. Anledningen till denna uppdelning är att eleverna i den första gruppen kan stötta varandra och lösa uppgiften tillsammans och den andra gruppen behöver få stor hjälp av läraren. Det betyder att läraren inte kan ge alla elever samma stöd utan hen spenderar den största tiden med elever som har låg kunskapsnivå. Läraren anstränger sig mycket för att jobba med olika kunskapsnivåer och under samma tema. Det är vanligt att det finns blandade grupper, men som alla har påpekat är det komplicerat.

Lärare X3 uttrycker:

Jag försöker dela gruppen så att eleverna som är på samma nivå jobbar tillsammans. De som är duktiga och kan stötta varandra får vara tillsammans medan jag försöker ägna mer tid för de elever som behöver mer hjälp för att klara uppgifterna. Mycket anpassningar gör jag för att kunna jobba med samma tema men i olika takt.

Det betyder att läraren ägnar den största tiden för att ge stöd till elever med låg nivå eller låg kunskapsnivå medan hen lämnar de duktiga eleverna att samarbeta med andra elever.

De flesta intervjuade arabiskalärarna har gott samarbete med sina kollegor men det är inte regelbundet utan det inträffar när modersmåslärarna har möte/konferens i sin kommun. Av den anledningen uppger många av de intervjuade lärarna att *samarbete* är en svårighet. En del samarbetar med andra arabiskalärare när det gäller bedömning och inte bara när det gäller samplanering. En del har samplanering men till slut arbetar man ofta självständigt. En av sex lärare arbetar ensam på grund av att hen är ensam lärare i arabiska. Det finns inga regelbundna tider för att de skulle kunna träffas eller planera tillsammans. Lärare X1 säger att:

Eftersom jag är den enda modersmåsläraren i skolan jobbar jag ensam. Men ibland träffas vi alla modersmåslärare i kommunen för att diskutera allmänt om undervisningsprocessen och hur man kan utveckla modersmålsundervisningen i skolområdet.

Lärarnas enda möjlighet att diskutera undervisningsprocessen är när de har kollegialt arbete tillsammans med andra modersmåslärare, vilket kan göra det svårt att diskutera endast ämnet arabiska. Lärare X3 säger att:

Jag samarbetar mest med mina kollegor som undervisar arabiska och ibland med de andra som har andra språk. Vi har jobbat nu i två terminer med kollegialt arbete där är vi uppdelade i olika grupper med olika språk. Vi gör en grovplanering för hela terminen och sen skriver vi detaljer på hur vi ska göra under varje lektion. Till exempel om eleverna ska jobba med att skriva en faktatext i fyra veckor, då använder vi samma mall, checklista, film och testmodell men på olika språk. Vi jobbar också under denna termin med sambedömning.

När det rör samarbete med andra ämneslärare i skolan varierar detta från en lärare till en annan. Tre av arabiskalärarna i studien brukar inte samarbeta med andra ämneslärare, ibland på grund av att de andra ämneslärarna inte alls visat intresse för att jobba med modersmåslärare, men den andra delen av modersmåslärarna försöker planera tillsammans med ämneslärare; de kan få den andre ämneslärarens planering, exempelvis via e-mail. De anser att det är viktigt för eleverna att få samma information parallellt i båda språken.

## **6.2. Modersmålsundervisningens utveckling**

Hur kan modersmålsundervisning i arabiska utvecklas utifrån modersmåslärarnas perspektiv och erfarenheter? Modersmålsundervisning i arabiska verkar inte haft tillfälle att utvecklas under dessa förutsättningar och med dessa svårigheter. Lärarna verkar lite desperata och tveksamma. Lärare X1 berättade om hur viktigt det är att eleven lär sig sitt modersmål och tillgodogör sig kunskap om sin kultur men läraren uttryckte indirekt att det är inte så lätt att ha möjlighet för utveckling. Hen ville bara hänvisa till modersmålets betydelse för elevens inläring. Lärarna X2, X3 och X6 var helt uppgivna inför att få någon som helst möjlighet att förbättra modersmålsundervisningen.

Dessutom beskriver Lärare X4 hur arabiska som modersmål har sina stadgar och styrdokument som alla ämnen i skolan och som enligt läraren har *lika värde* – som om läraren på ett eller annat sätt syftar till bristen på likvärdighet i antalet tillgängliga timmar för att lära ut arabiska utifrån, vilket betyder att det finns en

motsättning mellan lagtexten och tillämpningen i verkligheten, vilket i sin tur innebär att ändra eller finna andra åtgärder för att skapa möjligheter för modersmålets utveckling, anser informanterna. Däremot framhåller Lärare X5 vikten av samarbete på alla nivåer, i skolan såväl som i hemmet, för att kunna skapa möjligheter att utveckla modersmålsundervisningen och hen lyfter också fram vikten av lärarens kunskaper om språket, det vill säga att läraren ska ha utbildning som är inriktad mot sitt språk. Hen menar att det inte räcker att läraren kan prata arabiska utan läraren måste även vara behörig lärare i detta språk.

Skolan har en viktig roll när det gäller utveckling och förbättring av ämnet modersmål. När det gäller modersmålsundervisningens framgång och effektivitet bör det finnas förslag och lösningar att ta upp och för att förbättra detta. De förslag och lösningar som modersmållärarna tyckte kan hjälpa till är: en stabil lokal, skolans stöd att hitta lämpliga böcker, att främja tillgänglighet för elevernas digitala resurser, skolans hjälp med modersmålsundervisningsschema, skolans vilja att stödja modersmållärarna för att de ska få en högre status, att modersmållärare har utbildning inom ämnet modersmål, att modersmållärare har möjlighet att byta ut erfarenheter med varandra såväl som att de får mer tid och stöd av Skolverket.

De flesta av de arabiskalärarna som intervjuades ser fram emot att tillhandahålla en lämplig och stabil plats för att ha modersmålsundervisningen på. De försökte här presentera en lösning till ett hinder som de upplever utifrån sina erfarenheter. I nuläget finns det sällan någon bra miljö för deras undervisning och det är ovärdigt att samla elever och gå runt i skolan för att hitta en plats för undervisning. Det är det minsta stödet som skolan kan erbjuda för att det ska finnas likvärdighet i ett utbildningssystem.

Det andra förslaget som de anser vara viktigt är att få stöd av skolan där de jobbar för att hitta bra läromedel så att läraren själv slipper leta efter läroböcker. De lider av att hela ansvaret ligger på deras axlar medan andra ämneslärare i skolan har fördelen av att skolan bestämt vilka böcker som ska användas med möjlighet för läraren att själv leta efter extra läromedel. De behöver också få skolans tillstånd för

att eleverna ska kunna använda sina iPads under modersmålsundervisningen samt att skolan ger stöd för att hitta och ladda ner arabiska appar.

Skolan kan även stödja undervisningen genom att hitta lämplig tid för modersmålsundervisning, inte bara lägga den efter skoltid. Lägg till att inkludera modersmåls lärare i kollegiet så att de känner att de har status i skolan samt att informera dem om det som de behöver veta om skolans aktiviteter, så att deras informationskälla är skolan och inte eleverna.

Lärare X1 lägger tonvikten på att läraren måste vara kvalificerad samt ha erfarenhet. Detta betonar också lärare X4 där hen ser att det är väldigt viktigt att lärarens kompetens utvecklas regelbundet och hen pekar på att det skulle finnas möjlighet för erfarenhetsutbyte i hela Sverige. Lärare X5 är överens med de två andra om lärarens behörighet. Detta påvisar vikten av att behandla modersmåls lärare på samma sätt som andra ämneslärare.

Lärare X2, X3, X5 och X6 framhåller betydelsen av modersmålsundervisningens antal timmar. Undervisningen ska ske under vanlig skoltid och de betonar vikten av att ge modersmålet mer tidsutrymme.

Sammanfattningsvis har alla arabiskalärare som intervjuats försökt ge lösningar och förslag för att lösa eller minska de svårigheter som de själva möter i sin undervisning och för att modersmålsundervisningen ska kunna utvecklas.

## **7. Diskussion**

I det här avsnittet kommer resultatet att diskuteras och presenteras med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Diskussion av resultatet kommer att kopplas till tidigare forskning.

### **7.1. Metoddiskussion**

Jag valde att använda den kvalitativa metoden för att få djupare förståelse om utmaningar som modersmåls lärare i arabiska möter i sin undervisning. Jag lyfte

också fram några förslag som modersmåslärarna angav så att modersmålsundervisningen i arabiska kan utvecklas.

Semistrukturerade intervjuer som användes i studien gör att lärarna som intervjuades har haft mer utrymme att uttrycka vad de tyckte. För att informanterna skulle kunna ge en tydlig bild av modersmålsundervisningens läge och av sina upplevelser, genomfördes intervjuerna på arabiska, för att sedan översättas till svenska. Under intervjuerna har jag ställt öppna frågor med följdfrågor anpassade till mina informanters svar. Alla frågor var lätta och tydliga för att undvika missförstånd vid tolkningen av svaren.

Generalisering av mina slutsatser kan vara svårt och detta beror på valet av en kvalitativ metod. Det skulle vara bättre med ett större antal informanter för att kunna generalisera slutsatser, men då finns det en risk att tiden inte kommer räcka till för att få en likadan förståelse. Informanternas svar och tidigare forskning betyder att urvalet av informanter kan ge en bra bild av hur modersmålsundervisning ser ut i svenska skolan.

Det finns en risk för att mina tolkningar och slutsatser kan påverkas av min egen inställning till vilka förutsättningar modersmålsundervisningen i arabiska borde ha då jag själv har arbetat som just modersmåslärare och kan känna igen de svårigheter som informanterna lyfter.

## **7.2. Resultatdiskussion**

Studiens syfte var att undersöka de praktiska svårigheter som modersmåslärare möter i sin undervisning i grundskolan och gymnasiet när det gäller undervisning i modersmålet arabiska. Jag undersökte detta utifrån intervjuer med sex arabiska modersmåslärare som jobbar runt om Sverige. Intervjuerna hade utgångspunkt i studiens frågeställningar:

- Vilka utmaningar möter arabiska modersmåslärare i sin undervisning?
- Hur kan modersmålsundervisning utvecklas utifrån modersmåslärares perspektiv och erfarenhet?

Resultatet visade på flera negativa sidor av modersmålsundervisningens nuvarande läge. De utmaningar som lyftes fram var brist på tid, begränsad tid, schemaläggning, läromedel, distansundervisning, bristfällig digitalisering i arabiska, heterogena elevgrupper, mycket planering inför undervisning samt ett bristande samarbete mellan lärare i skolan. Olika forskare har synliggjort minst en av dessa utmaningar som till exempel Ganuza och Hedman (2017), (2015), Avery (2017), (2015), Hyltenstam och Tuomela (1996), Håkansson (2003), Basaran (2020) och Paulin (1993).

Framförallt hade modersmålslärarna problem med den begränsade tid som avsatts för att lära ut ett så pass stort språk som arabiska. Detta medförde att elevernas lärande troligen skulle komma att påverkas negativt. Lärarna hade svårt att täcka alla språkets aspekter och kunskaper under en tid på 40 till 60 minuter per vecka. Hyltenstam och Tuomela (1996) understryker att tiden är begränsad för att lära ut modersmålet. Ganuza och Hedman (2017), (2015) håller med om att tidsbegränsning som är nästan 40 till 60 minuter en gång per vecka inte räcker.

En annan utmaning som modersmålslärarna pekade på var schemaläggning av modersmålsundervisningen, det vill säga att modersmålsundervisning i arabiska och andra modersmål skedde efter ordinarie skoltid. De arabiska modersmålslärarna jag intervjuade var eniga rörande modersmålundervisningsschemats tider. De ansåg att det påverkade elevens prestation och motivation negativt. Dessutom kom eleverna ofta trötta och hungriga till lektionerna. De ansåg att det var en olämplig tid för modersmålsundervisning. Avery (2015), Ganuza och Hedman (2017) och Ladberg (2003) har framhållit det dåliga schemats tider, samt att det faktum att lektionen ligger utanför skoltid medför att modersmålslärare kände sig isolerade och ensamma. Ladberg (2002) anser att anledningen till ämnets schemaposition är att modersmålet är ett frivilligt ämne. Detta gör att elevernas motivation påverkas negativt och elever blir mer känsliga och kanske tror att andra nedvärderar språket (2002, s. 182). Hyltenstam och Tuomela (1996), Ganuza och Hedman (2015), Avery (2015), Ganuza och Hedman (2017) och Håkansson (2003) har allesammans pekat på samma sak, att det är negativt med för lite modersmålsundervisningstid.



Detta har negativ effekt på lärarnas integration och ger inte möjlighet till samplanering med ämneslärare och andra modersmålslärare samt att de blir isolerade på skolan. Detta leder till att de inte får information om vad som händer i skolans övriga verksamhet.

Därefter kom en riktig utmaning; läromedel. Fem av de sex intervjuade lärarna tyckte att det var svårt att hitta lämpligt material, som till exempel arabiska böcker och de kände sig tvingade till att beställa böcker från arabländer. Därutöver skapade de själva undervisningsmaterial till sina elever. De arabiska böckernas innehåll var svårt och speglade inte miljön för de elever som är födda här. Problemet var också att det krävde mer tid när läraren planerade för undervisning och planeringen måste vara väldigt noggrann. Därvidlag har Paulin (1993) ansett att de texter som läraren har till hands är främmande för svenskfödda elever, vilket leder till att det bildas ett hinder för eleverna att förstå dessa texter och de begrepp de omfattar. Förutom svårigheten med innehållet skriver Paulin (1993) att det är svårt för läraren att hitta lämpliga läroböcker. Därför tvingas modersmålslärare att exempelvis använda illustrativa och kompletterande resurser för att illustrera innehållet. Vidare menar Paulin att importerande böcker för modersmålsundervisning har tagits fram för en annan typ av undervisning och andra skolplaner, vilket krävde att läraren planerar mycket noggrant. Utöver detta behöver klassrummet utrustas med lexikon och så vidare (Paulin, 1993, s. 76, 67). Ladberg (2003) pekar på samma problem att läromedelsutbudet i modersmålsundervisning är under all kritik och det gör att läraren får svårigheter i sin undervisning. Även Ganuza och Hedman (2017) anser att det finns brist på lämpliga läromedel som speglar vardagsupplevelser och att läromedel som importerats från hemlandet inte speglar miljöer som elever känner till, samt att det kräver tid från lärarens sida för att leta efter övningar som eleverna kan tillgodogöra sig.

Ytterligare en utmaning var att inkludera digitalisering i arabiskaundervisningen. Digitala läromedel spelar stor roll när det gäller att väcka intresse hos elever och utöka lusten att lära sig. En del lärare försökte anpassa sig i digitaliseringsvärlden och en del hade enbart använt traditionella läromedel. Problemet var att även om lärarna använde digitala resurser fanns ett hinder som visade att det absolut fanns en

orättvis behandling på den här punkten, det vill säga att eleverna under sin modersmålslektion inte hade tillgång till sina Ipads eller datorer eftersom lektionen låg utanför ordinarie skoltid. Fleischer (2015) tycker att det är viktigt att läraren använder digitala resurser för att väcka elevens intresse. Även Basaran (2020) framhåller vikten av tillgången till digitala resurser i elevens intresse och utveckling.

Heterogena elevgrupper var även en vanlig utmaning som de intervjuade lärarna ansåg vara komplicerat att hantera. Eleverna i en grupp var på olika kunskapsnivåer eller i blandade åldrar. Detta krävde att läraren hittade olika extra anpassningar och planerade för olika nivåer. Paulin (1993) ser att i många fall innehåller en klass flera nivåer och flera åldersstadier för eleverna, detta på grund av tidsbrist, och på grund av olika antal som vill lära sig modersmålet och framför allt på grund av resurskrypning. Dessutom varierar elevernas kunskapsnivå beroende på födelseland. Det finns många barn som talar språket flytande, men ändå har svårigheter i skrift, liksom motsatsen. Avery (2015) och Ganuza och Hedman (2015) liksom Paulin (1993) kommer överens om att modersmålslärare möter elevgrupper med varierande kunskaper och åldrar.

En utmaning till för modersmålslärare var också att hitta en plats där undervisningen skulle kunna ske då de hela tiden letade efter en sal som de kunde ha modersmålsundervisningen i. Hyltenstam och Tuomela (1996), Ladberg (2003) och Avery (2015) har anmärkt att modersmålsundervisningen ofta har undermåliga lokaler. Avery (2015) påpekar också att de ofta inte har en arbetsplats.

Den sista utmaningen som modersmålslärarna mötte är planering med sina kollegor och med andra ämneslärare. Lärarna planerade tillsammans, men inte varje vecka, utan när de hade möte i sina kommuner och en av de intervjuade modersmålslärarna planerade helt ensam eftersom det bara var hen som jobbar som modersmålslärare i arabiska i sin skola. Hälften av de intervjuade arabiskalärarna planerade inte med de andra ämneslärarna eftersom andra ämneslärare inte visade något intresse för att samarbeta med modersmålslärare. Den andra hälften av modersmålslärarna försökte få ämneslärarnas planeringar då de strävade efter att följa de andra ämneslärarnas planering.

Paulin (1993) betonar vikten av samarbete mellan lärarna. Hon anser att samarbete mellan lärare är en av de mest grundläggande faktorerna för elevers möjligheter att lära sig språk och skaffa sig kunskap. Bristen på samarbete idag anses vara den vanligaste bristen i invandrabarns utbildning. Modersmåslärare har sitt uppdrag att åskådliggöra den nya kulturen för invandrabarn och visa dem olika kulturer som barnet bär och får. Därför anser hon att det är viktigt att kombinera modersmålsundervisning med svenska som andraspråkslärare (Paulin, 1993, s. 125). I Skolverkets rapport (2002) har tonvikten legat på samplanering där det är viktigt för elevens skull att modersmåslärare och andra ämneslärare kan skapa möjlighet att planera tillsammans.

Avery (2015) och Ganuza och Hedman (2017; 2015) lyfter fram att modersmåslärare inte har tid att föra dialog med andra ämneslärare och att ämnet därför inte integreras med andra skolämnen. Detta är till följd av att modersmåslärarna måste resa runt mellan olika skolor. Ganuza och Hedman (2015) anser att det skulle behövas en mer gemensam planering med andra ämneslärare.

Den andra frågeställningen lyder: Hur kan modersmålsundervisning i arabiska utvecklas utifrån modersmåslärares perspektiv och erfarenhet? För att undervisning i ämnet arabiska som modersmål ska bli mer meningsfull och utvecklas ur de sex intervjuade lärarnas perspektiv behövdes det riktiga åtgärder. De var eniga om att det fanns behov av en lämplig plats för modersmålsundervisningen så att de kunde gå direkt till lektionen och inte slösa tid på att leta efter en sal. Avery (2015), Ladberg (2000; 2003) och Hyltenstam och Tuomela (1996) visar att modersmålsundervisning ofta har dåliga lokaler.

Slutligen behövde eleverna ha tillgång till sin Ipad under modersmålslektionerna såsom de brukade ha under andra ämneslektioner. Det blir en rättvis behandling när alla elever har tillgång till sina iPads. Basaran (2020) och Fleischer (2015) betonar vikten av digital användning, att det har positiv effekt på elevens intresse och motivation. Med andra ord; om eleven får tillgång till sin Ipad under modersmålsundervisningen blir eleven mer intresserad av att delta på lektionen. En

del av de intervjuade lärarna föreslog att man skulle ge mer tid för modersmålsundervisning. Mer tid för språket betyder att elever kommer att kunna språkets alla aspekter. Ladberg (2000) anser att den tid som finns tillgänglig för att lära ut modersmålet är otillräcklig för att täcka inläringen av det talade och skrivna språket. Avery (2017) håller med Ladberg (2000) om att tiden inte räcker. Hon poängterar att det som förväntas av eleven på den tillgängliga tidsramen för undervisning i arabiska inte är möjligt.

Utifrån det sociokulturella perspektivet ger Säljö (2019) dialogen, interaktionen och språket stor betydelse i individens lärande. Under lektionen får eleverna möjlighet att lära sig nya ord, nya begrepp och nya sätt att uttrycka sig i språket, och sedan får eleverna möjlighet att använda dessa nya kunskaper när de kommunicerar med andra som har samma språk. Eleven lär sig hela tiden. Utöver det har läraren i ett sociokulturellt perspektiv en central roll i elevens lärande eftersom hen ger eleven utmaningar som påverkar elevens inläring utveckling.

En del av de arabiska lärarna ansåg att för att utveckla modersmålet ska alla lärare vara behöriga, erfarna och högkvalificerade samt att de behöver få kurser och möjligheter för att höja sin kompetens. De menade att det inte räcker med att kunna tala ett språk för att kunna lära ut språket. Avery (2017) anser att kompetensen krävs och att bristen på adekvat lärarutbildning skapar stora problem vid rekryteringen av lärare och hon betonar vikten av att läraren är behörig.

Till slut var lärarna i min studie överens med den forskning och de studier som handlar om svårigheter och förutsättningar kring ämnet modersmål. De presenterade svårigheter som de hade mött och fortfarande möter och försökte hitta lösningar och förslag för att förbättra modersmålsundervisning i arabiska.

## **8. Slutsatser och vidare forskning**

Avslutningsvis visar studien att modersmålslärare möter en rad svårigheter som gör modersmålsundervisningen till ett svårt uppdrag. Studien visar vidare hur modersmålsundervisning borde utvecklas. De svårigheter som lärarna möter kan bara lösas med hjälp av skolan, det vill säga på en organisationsnivå. Svårigheterna

är begränsad tid, brist på tid, schemaläggning, svårigheter att hitta rätt läromedel, dålig tillgång till digitala resurser (digitalisering) heterogena elevgrupper, dåliga lokaler och brist på samplanering.

Modersmåslärarna har kommit med några förslag så att ämnet modersmål kan bli mer meningsfullt och mer framgångsrikt. Förslagen var att erbjuda lämpliga undervisningsplatser så att det kan kännas som en lärande miljö, att ge modersmålsundervisning i ämnet arabiska mer tid så att eleverna ges tillräcklig chans att tillgodogöra sig arabiska språkets aspekter och att läraren har behörighet i detta ämne.

Svårigheter som modersmåslärarna möter i sin undervisning har negativ påverkan på deras arbete och elevernas prestation och motivation. Därför kan den här studien ge utgångspunkt till att forska mer kring detta ämne och komma fram till viktiga åtgärder som hjälper till att lyfta upp modersmålet. Jag anser att vi är i behov av mer forskning som kan vara på organisationsnivå.

# Referenser

Avery, H. (2015). Teaching in the 'edgelands' of the school day: The organisation of Mother Tongue Studies in a highly diverse Swedish primary school. *Power and Education*, 7 (2), 239–254.

Avery, H. (2017). Perspektiv på arabiska som modersmål i svensk skola. I K. Eksell (Red.), *Öst är väst och väst är öst: en vänbok till Henry Diab* (s. 135–162). Portlak. Hämtad från [https://portal.research.lu.se/portal/files/23325695/fil.\\_Avery.\\_o\\_st\\_a\\_r\\_va\\_st\\_1.pdf](https://portal.research.lu.se/portal/files/23325695/fil._Avery._o_st_a_r_va_st_1.pdf) den 2022-03-11

Basaran, H. (2020). Modersmålsundervisning i en digital tid. I: B. Straszer, B., & Å. Wedin, Å. (Red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald*. (1 uppl. ss. 227–251). Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Dimenäs, J. (2008). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – ett vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Liber AB.

Fleischer, H. & Kvarnsell, H. (2015). *Digitalisering som lyfter skolan Teori möter praktik*. Gothia fortbildning.

Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29 (2), 125–139.

Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40 (1), 108–131.

Hyltenstam, K. & Tuomela, V. (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Studentlitteratur.

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskolan, skolan och samhälle*. Liber.

Parkvall, M. (2009). *Sveriges språk - vem talar vad och var?* Institutionen för lingvistik, Stockholmsuniversitet. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:225395/FULLTEXT03.pdf> den 2022-03-20

Paulin, A., Misirli, B. & Paulin, A. (1993). *Mer än ett modersmål*. Hemspråksdidaktik. HLS Förlag.

SFS 2010: 800. *Skollag*. Hämtad från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) den 2022-02-29

Skolverket. (2002). *Flera språk-fler möjligheter - utveckling av modersmålsstödet och Modersmålsundervisningen*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654b8b/1553957977206/pdf1113.pdf> den 23-03-2022

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2018*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan> den 2022-03-11

Språkrådet. (2008). *Svenska skrivregler*. Liber.

Säljö, R. (2019). *Lärande: en introduktion till perspektiv metaforer*. Gleerups.

Trost, J. (2014). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> den 07-04-2022

# Bilagor

## Bilaga 1

Kallelse inför intervju

Hej!

Jag är student vid Högskolan Dalarna och kommer att skriva mitt examensarbete. Min forskning syftar till att utforska de svårigheter som modersmålsundervisning i arabiska har i Sverige. Du är inbjuden till att delta eftersom du ingår i studiegruppen och din input är väsentlig för att få förståelse för erfarenheter som kommer att bidra till att forma en bättre förståelse för modersmålsundervisning.

Ditt deltagande är frivilligt. Om du bestämmer dig för att vara med i studien och ändrar dig har du rätt att hoppa av och avbryta ditt deltagande från studien när som helst och du behöver inte uppge en giltig orsak till detta. Din identitet kommer att vara hemlig. Om namn används i min analys kommer det att bli fikionaliserat. Alla handlingar i samband med intervjun kommer att hållas strikt konfidentiella. Endast de som är involverade i forskningen kommer att ha tillgång till informationen. Det är viktigt att veta att allt material kommer att förstöras efter att examensarbetet är klart.

Om du vill, så kommer du att ha möjlighet att läsa anteckningar och utskrifter av alla intervjuer innan du inkluderas i studien. Jag skickar även en reviderad vinjett till dig baserat på våra samtal och ber om din input. Intervjuerna kommer att äga rum när det passar dig på en plats som är bekväm för dig och kan göras antingen personligen eller genom användning av videokonferenssamtal (t.ex. Skype, zoom, Google möte, etc.) Några av de frågor som du kan få under intervjun kommer att kräva att du är öppen med dina känslor. I detta avseende skulle jag vilja be dig att underteckna det bifogade tillståndet och ditt godkännande för att intervjua dig om dina erfarenheter.

Jag skulle också vilja ha ditt tillstånd att spela in intervjun. I annat fall kan anteckningar göras under hela intervjun.

Ditt stöd skulle vara mycket uppskattat.

Katia Sahloul

E-adress: [h20katsa@du.se](mailto:h20katsa@du.se)

Telefonnummer: 0763066787



## Bilaga 2

Intervjufrågor:

1. Hur många år har du arbetat som modersmållärare i arabiska?
2. Vad har du för utbildning?
3. Jobbar du i en eller många olika skolor? Har du jobbat i en annan kommun?
4. Vilka åldrar och årskurser jobbar du med?
5. Hur många elever brukar klassen omfatta? Och hur brukar du dela upp dem när det gäller ålder och nivåer?
6. Hur arbetar eleverna; individuellt eller i grupp? Beskriv.
7. Vad gör det svårt att lära ut ditt ämne? Berätta.
8. Kan du beskriva vilka läromedel som är tillgängliga och hur de är relaterade till styrdokumentet?
9. Är läromedlen publicerade i Sverige eller i ett annat land? Ge exempel!
10. Hur mycket tycker du att läromedel som finns är tillämpliga i arabisk modersmålsundervisning? Beskriv.
11. Vilken typ av läromedel använder du? Är det traditionella läromedel (böcker och penna) eller använder du digitala läromedel?
12. Nu med pandemin har skolor börjat mer eller mindre med distansundervisning. Hur upplevde du det? Vilka typ av digital undervisning har du genomfört?
13. Märkte du någon skillnad när du undervisade på distans? Förklara.
14. Hur ofta får varje grupp ha modersmålsundervisning per vecka? Tycker du att det räcker? Förklara.

15. När sker modersmålsundervisning på arabiska? På vilket sätt kan eleven bli påverkad när lektionen sker efter ordinarie skoltid?
16. Vilka möjligheter har modersmålsundervisning i arabiska anser du?
17. På vilket sätt kan skolan stödja att förutsättningarna för modersmålsundervisning på arabiska förbättras?
18. Arbetar du själv eller samarbetar du med andra modersmåls lärare när det gäller planering?
19. Arbetar du i samarbete med andra ämneslärare? Berätta hur.
20. Vad behöver modersmålsundervisning i arabiska så att bli mer effektivt och framgångsrikt tycker du? Har du något eller några förslag som bidrar till det?