





# **DEBATTERAD OCH MARGINALISERAD**

**Perspektiv på modersmålsundervisningen**

**Jennie Spetz**

**Utgiven av Språkrådet**

# **DEBATTERAD OCH MARGINALISERAD** **Perspektiv på modersmålsundervisningen**

**Jennie Spetz**

**Grafisk formgivning: Mikael Nyberg**

**Omslagsbild: Jennie Spetz**

**ISBN 978-91-86959-16-6**

**Rapporter från Språkrådet 6**



<b>Om rapporten</b> .....	6
<b>1. Inledning</b> .....	7
Språkrådet och modersmålsundervisningen .....	8
Modersmålsundervisningen i Sverige .....	9
Modersmålsundervisning inom andra undervisningsmodeller .....	12
Modersmålsundervisningen – från invandrings- till språkpolitisk fråga .....	13
<b>2. Språkrådets undersökningar</b> .....	20
2.1. Modersmålsämnet i kursplanerna .....	21
2.2. Kommunenkäten .....	27
2.3. Föräldraenkäten .....	35
2.4. Attityder till modersmålsundervisningen – för eller emot på dagstidningarnas insändarsidor? .....	44
<b>3. Slutdiskussion: att överbygga klyftan</b> .....	55
<b>4. Litteratur</b> .....	61
<b>Bilaga 1: Webbenkät till modersmålsenheter på kommuner</b> .....	64
<b>Bilaga 2: Enkät om modersmål och modersmålsundervisning</b> .....	70

## Om rapporten

Rapporten *Debatterad och marginaliserad – perspektiv på modersmålsundervisningen* är en presentation av fyra undersökningar om modersmålsundervisning som Språkrådet genomfört under åren 2011–2013. Syftet med undersökningarna har varit att lyfta frågan om modersmålsundervisningens situation, först och främst ur ett ideologiskt perspektiv, genom att titta på hur ämnet implementerats i skolan under tid och genom att undersöka föräldrars (och till viss del elevers) syn på modersmålsundervisningens nytta och syften idag. Rapportens syfte är också att tydliggöra modersmålsundervisningens betydelse som språkpolitisk fråga, med utgångspunkt i språklagen.

Rapportens första kapitel består av en kort genomgång av modersmålsämnetns implementering sedan hemspråksreformens införande. I samma kapitel tas också modersmålsundervisningens koppling till språklagen upp.

Det andra kapitlet innehåller en presentation av resultaten från Språkrådets fyra undersökningar. Den första undersökningen som presenteras är en genomgång av modersmålsämnetns syften som de framställs i ämnetns kursplaner för respektive läroplan Lgr80, Lp094 och Lgr11. Den andra undersökningen består av en enkät som genomförts bland kommunernas modersmålsenheter om modersmålsämnetns villkor och organisation. Nästa undersökning är en enkät om nyttan av elevers deltagande i modersmålsundervisning, som besvarats av föräldrar till barn i grundskolan med finska, persiska eller somaliska som modersmål. Den sista undersökningen består av en genomgång av insändare i dagstidningar under åren 2006–2011.

Rapportens tredje kapitel består av en slutdiskussion utifrån resultatet av undersökningarna med utgångspunkt i modersmålsämnet som språkpolitisk fråga.

Undersökningarnas resultat bekräftar framförallt glappet mellan å ena sidan de ambitioner för modersmålsämnet som kommer till uttryck i styrdokument och skolmyndigheters rappor-

tering och å andra sidan modersmålsundervisningens förutsättningar ute i skolorna. Genomgången av kursplanernas beskrivning av syftet med modersmålsämnet, visar att ämnetns kunskapsförmedlande roll fått en mer framträdande plats med tiden, samtidigt som ingenting tyder på att ämnet fått en sådan roll i skolan. Enligt resultaten från kommunenkäten sker samplanering mellan modersmåls lärare och andra lärare relativt sällan, och bristen på lärare gör det svårt för kommunerna att leva upp till sina skyldigheter att erbjuda modersmålsundervisning till de elever som har rätt till det.

Modersmålsämnetns positiva inverkan på elevers kunskapsinhämtning var heller inte något som lyftes fram av föräldrarna i den enkät som genomfördes bland familjerna. När föräldrarna graderade olika påståenden om modersmålsundervisningens nytta, var stärkandet av elevernas ämneskunskaper faktiskt det svarsalternativ som minst antal familjer instämde i. De kommuner som medverkade i den andra enkäten, vittnade till och med om ett motsatt förhållande; många modersmålsenheter menade att föräldrar och barn har uppfattningen att modersmålsundervisningen inverkar negativt på elevens kunskaper i svenska.

En liknande inställning om modersmålsundervisningen som ett hinder för elevers integration och kunskaper i svenska återfanns bland insändarskribenter som debatterade modersmålsundervisningens vara eller icke-vara på dagstidningarnas insändarsidor. På insändarsidorna fungerade modersmålsundervisningen snarare som en symbol för frågor med invandrarpolitiskt innehåll än som eget diskussionsämne.

Sammanfattningsvis lyfter undersökningarnas resultat fram modersmålsämnetns fortsatta paradox: trots flerspråkighetsforskning och offentlig retorik som pekar på ämnetns stora betydelse för flerspråkiga elever, fortsätter modersmålsundervisningen i praktiken att ha en undanskymd och marginaliserad tillvaro.

# Inledning

Sverige finns starkare formella rättigheter till modersmålsundervisning än i de flesta andra länder i Norden och Europa. Den officiella svenska hållningen är att kunskaper i invandrar språken har ett värde i sig, inte bara som ett redskap för att lära sig svenska.

Ändå har modersmålsundervisningen sedan den infördes i svenska skolor under 1970-talet varit en av de mer omdiskuterade skolpolitiska frågorna – inte bara bland lärare och språkforskare utan även bland en bred allmänhet.

När flerspråkiga elevers utbildningssituation uppmärksammas i skolmyndigheternas granskningar av grund- och gymnasieskolor framhålls regelbundet modersmålsundervisningens betydelse för dessa elever. Ute i skolorna har dock modersmålsämnet, och de lärare som undervisar i det, ofta låg status. Modersmållärarna tillhör vanligen inte den fasta lärarkåren eftersom undervisningen i många fall sker på flera olika skolor och utanför schemalagd tid. Det är svårt att hitta lärare som vill och kan undervisa i de olika språken och ofta saknas läromedel. Klyftan mellan styrdokumentens ambitioner för modersmålsundervisningen och dess verkliga förutsättningar har inte blivit mindre med tiden. Tvärtom beskrev Skolverket i en rapport 2008 de positiva effekterna av modersmålsundervisningen för flerspråkiga elevers betyg (som var

resultatet från en studie som presenterades i samma rapport) som ”en frontalkrock gentemot bilden av undervisningens marginaliserade position i svensk grundskola” (Skolverket 2008).

Modersmålsundervisningen är en unik praktik på så sätt att den på ett mycket konkret sätt manifesterar Sveriges mångspråkighet. Alla språk som talas i Sverige är visserligen inte representerade inom undervisningen varje år, men många är det. Under läsåret 2011/12 pågick undervisning i III olika språk.<sup>1</sup> I någon mån kan man alltså säga att det mångspråkiga Sverige representeras i modersmålsundervisningen. Därmed kan man se modersmålsundervisningen som en symbol, inte bara för hur staten ser på och värderar modersmålsämnet i sig, utan också på minoritetsspråkens roll och position i samhället.

Svaret på frågan om huruvida modersmålsun-

**I någon mån  
kan man säga att  
det mångspråkiga  
Sverige representeras  
i modersmålsunder-  
visningen.**

1. Källa: Skolverket (särskild framtagen data, december 2012).

dervisningen är en fråga för staten eller för civilsamhället<sup>2</sup> är dock inte självklart i ett nordiskt och europeiskt perspektiv. I Sverige har skolans ansvar för undervisningen i invandrar språken sedan hemspråksreformens införande knappast ifrågasatts från officiellt håll. På dagstidningarnas insändarsidor hörs dock kritiska röster som menar att sådan undervisning snarare borde betraktas som en privat angelägenhet som inte bekostas med allmänna medel.

Men modersmålsämnets position handlar också om var modersmålsundervisningen hör hemma i det politiska landskapet. Frågor om språkliga rättigheter har i jämförelse med till exempel Norge och Finland länge varit hemlösa i den svenska politiken. Från början formulerades modersmålsundervisningens mål i huvudsak som en invandrapolitisk fråga, men har alltmer kommit att inlemmas i utbildningspolitiken. Med de senaste två decenniernas utveckling av en språkpolitik i Sverige, med de språkpolitiska mål som slogs fast 2005, språklagen 2009 (språklag 2009:600) och minoritetsspråksreformen 2010 (med bl.a. lag 2009:724 om nationella minoriteter och minoritetsspråk), har ett nytt politikområde vuxit fram inom vilket modersmålsundervisningen inte bara ryms utan är en förutsättning för att den ska realiseras.

Språklagens fjortonde paragraf anger svenska myndigheters skyldighet att ge alla människor tillgång till språk, oavsett modersmål. I förarbetena till lagen lyfts modersmålsundervisningen fram som central för det allmänna möjlighet att leva upp till den skyldigheten. Modersmålsundervisningen är ett av få, kanske det enda, verktyg staten har att förverkliga språklagens bestämmelse om tillgång till andra språk än svenska.

Vilka mål och syften tillskriver samhällets institutioner modersmålsundervisningen? Vilken betydelse tillskriver staten, det civila samhället och skolan kunskaper i invandrade språk? Svaren på sådana frågor säger inte bara något om modersmålsundervisningens position i skolan utan också om vad staten vill med mångspråkigheten – en mångspråkighet som numera alltså är fastställd i en språklag.

## **Språkrådet och modersmålsundervisningen**

Språkrådets huvuduppgift är att bedriva språkvård i svenska, men även i de nationella minoritetsspråken och det svenska teckenspråket. I våra instruktioner ingår också att följa utvecklingen för andra språk i Sverige. Att närmare följa utvecklingen för 150–200 språk vore emellertid en orimlig uppgift. Däremot kan Språkrådet undersöka, uppmärksamma och lyfta fram frågor som berör flerspråkighet och det mångspråkiga samhället och därigenom bidra till att teckna en mer komplett bild av språksamhället.

Språkrådet har regeringens uppdrag att följa tillämpningen av språklagen (2009:600). Lagen innehåller främst bestämmelser om svenskan och de nationella minoritetsspråken men berör även andra språk i Sverige. Även om svenskan har den starkaste ställningen är lagen samtidigt ett uttryck för att Sverige är och ska sträva efter att förbli ett mångspråkigt land. Medan huvuddelen av språklagen ägnas svenskan, svenskt teckenspråk och de nationella minoritetsspråken, tar lagens två sista paragrafer upp myndigheternas skyldighet att värna om den språkliga mångfalden:

**14 §** Var och en som är bosatt i Sverige ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska.

Därutöver ska

1. den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda minoritetsspråket, och
  2. den som är döv eller hörselskadad och den som av andra skäl har behov av teckenspråk ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda det svenska teckenspråket.
- Den som har ett annat modersmål än de språk som anges i första stycket ska ges möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål.

**15 §** Det allmänna ansvarar för att den enskilde ges tillgång till språk enligt 14 §.

---

2. Med civilsamhället i det här sammanhanget menas den del av samhället som är privat organiserat och därför inte utgör en del av statsapparaten eller är offentligt finansierad. Se t.ex. <http://sv.wikipedia.org/wiki/Civilsamh%C3%A4llet>



Enligt paragraferna 14 och 15 ska alla som är bosatta i Sverige ges tillgång till det samhällsbärande språket svenska. Men tillgången till språk gäller inte bara svenska; den som har ett annat modersmål ska också ges möjlighet att utveckla och använda sitt språk. Den som tillhör en nationell minoritet ska utöver det ges möjlighet att lära sig sitt minoritetsspråk. I och med språklagen har Sverige lagfäst som ett mångspråkigt samhälle med svenska som det gemensamma språket.

Skyldigheten att ge tillgång till språk, dvs. i det här fallet kommunernas skyldighet att erbjuda modersmålsundervisning, gäller dock inte generellt. Barn som har ett annat modersmål än svenska har inte automatiskt rätt att få modersmålsundervisning. Eftersom språklagen är en ramlag så innebär det att den är subsidiär, det vill säga att den ger annan lagstiftning företräde.<sup>3</sup> Det innebär att skolförfattningarnas bestämmelser om modersmålsundervisning, dvs. skollagen (2010:800) och skolförordningen (2011:185), har företräde framför språklagen. Därmed kan de skyldigheter som anges i språklagens paragrafer 14 och 15 inte realiseras fullt ut med nuvarande skollagstiftning. Trots dessa begränsningar utgör språklagens principer fortfarande utgångspunkten för den svenska språkpolitiken och således även för de regler som ska gälla för modersmålsundervisningen. Reformen på utbildningsområdet bör alltså inte gå emot de intentioner som uttrycks i språklagen, även om det är möjligt att göra undantag i särskilda fall.

### **Modersmålsundervisningen i Sverige**

Modersmålsundervisning infördes i Sverige redan i slutet av 1960-talet men var till en början ett frivilligt åtagande från kommunernas sida och gällde bara elever med finska som modersmål. Bakgrunden var arbetskraftsinvandringen från Finland som påbörjades i slutet av 1950-talet och pågick i större skala under två decennier därefter. Läroplanen Lgr62 innehöll en bestämmelse som innebar att elever med finska som modersmål kunde välja finska som tillvalsämne i årskurs 7 och 8 (Hyltenstam och Tuomela 1996). Möjligheten för elever med andra modersmål än finska att få undervisning i sina respektive språk infördes 1966 i samband med en skrivelse från Skolöverstyrelsen (nuvarande Skolverket).

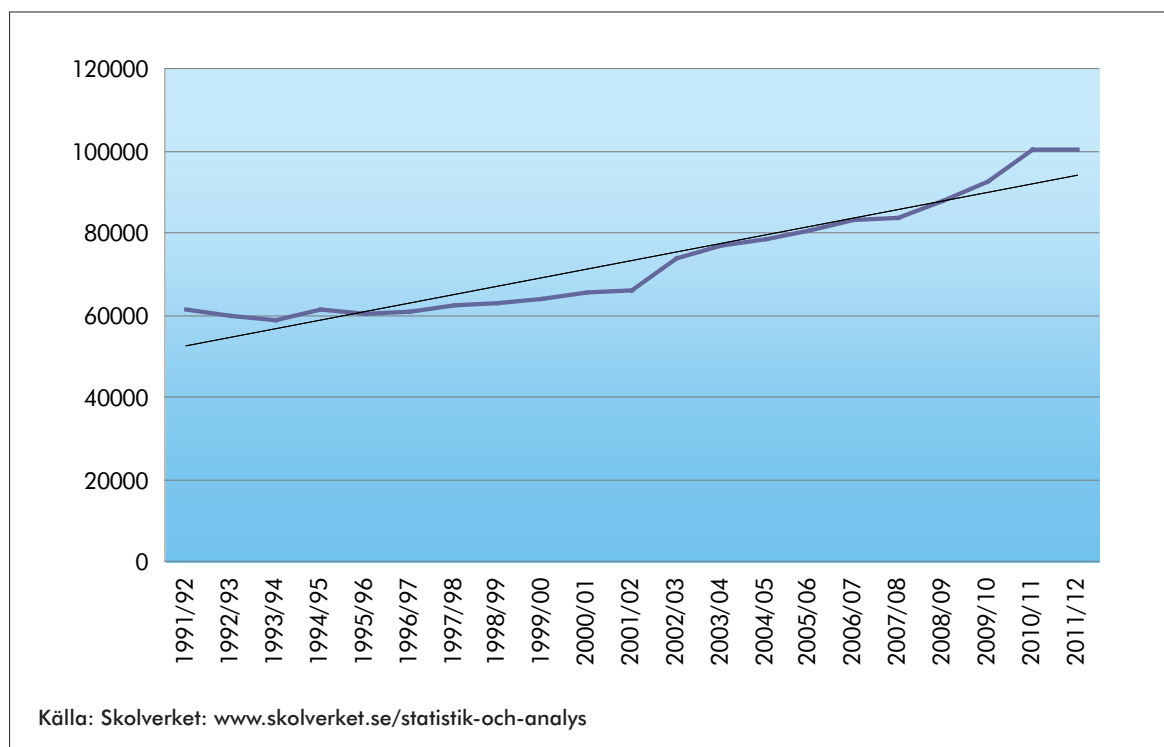
Beslutet innebar att enskilda elever med andra modersmål kunde få undervisning i sitt modersmål och stödundervisning i svenska om de saknade svensk-kunskaper, och om de lokala skolmyndigheterna ansåg att behovet fanns (Municio 1987, Garefalakis 1994). Skyldigheten att anordna modersmålsundervisning om högst två timmar i veckan skrevs in i nästa läroplan; Lgr69. Där ingick också en kursplan för skolämnet finska, som lärare rekommenderades att använda för undervisning även i andra invandrar-språk (Hyltenstam och Tuomela 1996). Den modersmålsundervisning som bedrevs i invandrar-språken beviljades dock bara efter beslut av den kommunala skolledningen och på grundval av det behov ledningen bedömde att den enskilde eleven hade. Kommunen hade alltså ingen skyldighet att ordna modersmålsundervisning till alla invandrade elever som önskade det. Bortsett från undervisning i finska förekom modersmålsundervisning i mycket liten skala under perioden före hemspråksreformen (Garefalakis 1994).

Skyldigheten för kommunerna att erbjuda modersmålsundervisning infördes först i och med hemspråksreformen 1977 (Prop. 1975/76:118). Reformen innebar att flerspråkiga elever som önskade modersmålsundervisning och studiehjälpen i sitt modersmål kunde få det (om det fanns tillgång till en lämplig lärare, vilket inte alltid var fallet). Villkoret för att få undervisning var att språket skulle vara ett levande inslag i hemmet, ett villkor som tio år senare ändrades till att gälla elever som hade minst en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska och som hade språket som dagligt umgängesspråk (Hyltenstam och Tuomela 1996). För de nationella minoritetsspråken gällde (och gäller) dock mer generösa regler.<sup>4</sup>

3. Företrädet gäller bara bestämmelser i förordning och lag.

4. För att kommunen idag ska vara skyldig att anordna modersmålsundervisning måste elever som har (minst) en vårdnadshavare som har ett annat modersmål än svenska uppfylla två villkor enligt skollagen (2010:800) och skolförordningen (2011:185): Eleven ska ha grundläggande kunskaper i språket och språket ska vara ett dagligt umgängesspråk i hemmet. Det måste också finnas minst fem elever i kommunen som vill ha undervisning i ett och samma språk för att kommu-

**Figur 1.** Antal elever i grundskolan som deltar i modersmålsundervisning.



Under 1990-talet skärptes kraven ytterligare och från 1991 blev kommunerna bara skyldiga att anordna modersmålsundervisning om det i kommunen fanns minst fem elever som önskade undervisning i samma språk.

Under hela 90-talet skedde en nedgång i andelen elever som deltog i modersmålsundervisningen (se fig.2). Också antalet modersmåls lärare minskade i betydligt högre takt än andra lärare (Prop. 1996/97:110). Detta hade sannolikt flera orsaker; den ekonomiska krisen under 90-talet påverkade kommunernas vilja och möjlighet att lägga resurser på skolan generellt. Den decentralisering av skolan som skedde i början av 1990-talet påverkade också modersmålsundervisningen negativt. Kommunerna fick större frihet att själva fördela resurserna och det statliga anslaget öronmärktes inte längre till modersmålsundervisningen. När skolorna var tvungna att göra besparingar var modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet några av de verksamheter man drog ner på, trots att den totala kostnaden för modersmålsundervis-

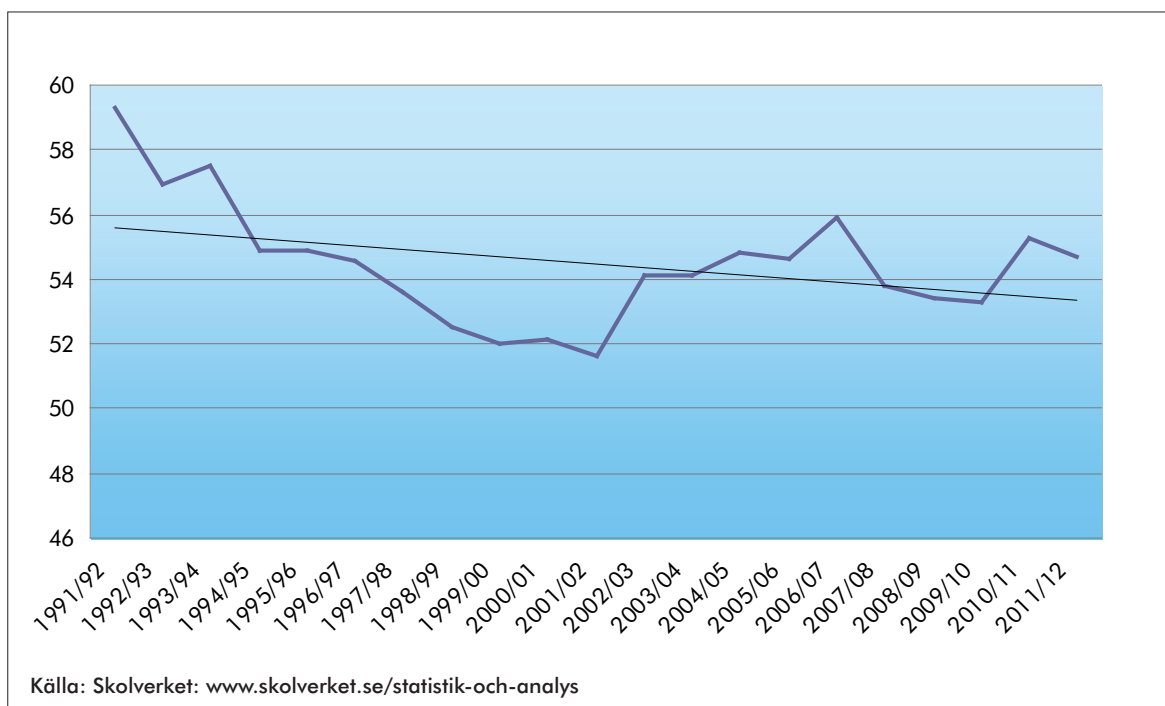
ningen utgjorde mindre än en procent i grundskolan under den perioden (Prop.1996/97:110). En hemspråkläraryr utbildning infördes 1977 men avskaffades igen 1988, vilket i praktiken innebar att det bara under en tioårsperiod fanns en klar utbildningsväg för modersmåls lärare.

Under det senaste decenniet har antalet elever med utländsk bakgrund<sup>5</sup> fördubblats och utgör nu 20 procent av alla elever i grund- och gymnasie-

nen ska vara skyldig att anordna undervisning. Utöver det ska det finnas en lämplig lärare som kan undervisa. För de fem nationella minoritetsspråken gäller bara villkoret om att eleven ska ha grundläggande kunskaper i språket samt att det ska finnas en lämplig lärare. Hösten 2013 lades ett förslag från regeringen om att ändra i skollagen så att även kravet på grundläggande kunskaper tas bort från och med höstterminen 2015 (<http://www.regeringen.se/sb/d/17592/a/223254>).

5. Enligt SCB (MIS 2002:3) definieras personer med utländsk bakgrund som personer som är utrikes födda, eller inrikes födda med två utrikes födda föräldrar.

**Figur 2.** Andel av berättigade elever i grundskolan som deltar i modersmålsundervisning.



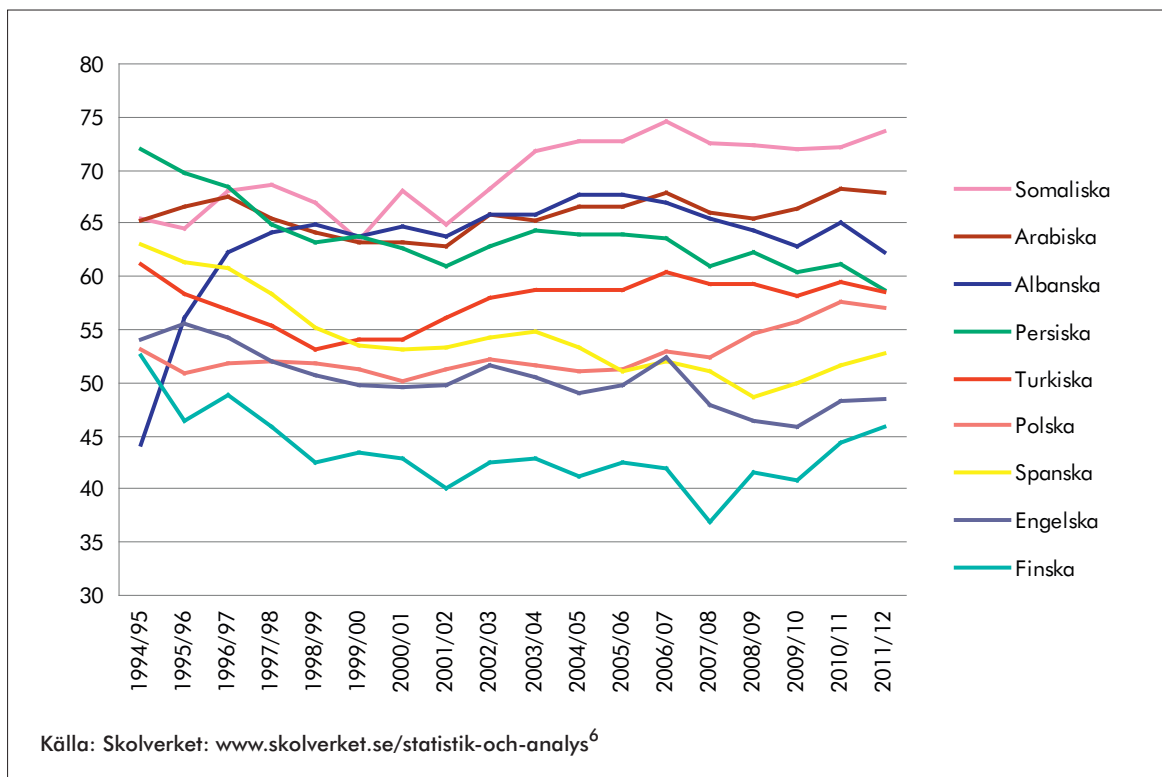
skolan. Det innebär i sin tur att antalet flerspråkiga elever i skolan ökat under en förhållandevis kort period (Lindberg 2011) och att antalet elever i grundskolan som deltar i modersmålsundervisning ökat stadigt under 2000-talet. Under läsåret 2012/13 deltog nästan 100 000 grundskoleelever, vilket motsvarar ungefär 54 procent av de elever som var berättigade till modersmålsundervisning (se fig.1).

Vad gäller andelen elever i grundskolan som deltar i undervisningen ser utvecklingen delvis annorlunda ut (se fig.2). Efter en nedgång under hela 90-talet har kurvan därefter pekat något uppåt igen. Deltagandegraden ligger dock fortfarande betydligt lägre än på 1980-talet – bara drygt hälften av de elever som har rätt till det deltar i undervisningen. Förklaringarna till utvecklingen kan hämtas från flera håll. Undervisningen är frivillig, vilket innebär att det aldrig kommer att vara hundra procent av eleverna som väljer att delta. Men den viktigaste förklaringen är antagligen den som tidigare nämnts: de försämrade villkoren för modersmålsundervisningen. Fler språk och fler elever har tillkom-

mit samtidigt som tillgången till modersmålslärare minskat drastiskt och kraven för att få delta i undervisningen skärpts.

Det är stor skillnad mellan olika språkgrupper när det gäller hur stor andel av de elever som är berättigade att delta i modersmålsundervisningen som faktiskt deltar (se fig.3). Medan nästan 74 procent av de somaliska eleverna deltog i undervisningen läsåret 2011/12, var motsvarande siffra för elever med finska som modersmål 46 procent. Om man utgår från antagandet att kortare vistelsetid i ett nytt land innebär ett starkare band till modermålet kan man utläsa ett tydligt mönster bland de språk som är representerade i diagrammet (se fig.3). Invandrarspråk som somaliska, arabiska och albanska har högre andel deltagande elever än finska och engelska som också är stora språk i Sverige men som inte kan kopplas lika tydligt till nyligen invandrade grupper.

**Figur 3.** Andel av berättigade elever i grundskolan som deltar i modersmålsundervisning för några av de största språken i Sverige.



### Modersmålsundervisning inom andra undervisningsmodeller

Tvåspråkig undervisning har bedrivits inom olika undervisningsmodeller sedan 1960-talet, och gör det i viss mån fortfarande. I hemspråksklasser (senare kallade modersmålsklasser eller tvåspråkiga klasser) delas eleverna in i klasser utifrån vilket modersmål de har, och får från början sin undervisning helt på sina modersmål men sedan alltmer på svenska allteftersom kunskaperna i svenska ökar.

En annan undervisningsmodell som används är förberedelseklasser i vilka man för det mesta sätter samman elever med utgångspunkt i svensk kunskaper snarare än vilket modersmål de har, med intentionen att de så småningom ska slussas ut i vanliga klasser. Sammansatta klasser består av en blandning av elever med svenska som modersmål och elever med andra moders-

mål. Undervisningen är parallellspråkig och sker då dels på svenska i helklass men också i mindre grupper på respektive modersmål.

De olika undervisningsmodellerna motiverades av forskningsresultat som successivt blev alltmer spridda och som gjorde klart att barn lär bäst på sitt eget modersmål tills dess att kunskaperna i andraspråket är tillräckligt utvecklade för att användas som skolspråk. Dessa undervisningsmodeller minskade dock drastiskt i antal under 1990-talet och finns bara kvar i viss mån idag (Hyltenstam 1996, Garefalakis 1994).

Undervisning på och i invandrade språk har också sedan arbetskraftsinvandringen inleddes i större skala genomförts utanför skolans ramar, organiserad av företrädare för minoriteterna

6. Data för vissa språk och år ingår inte i den öppna datan på Skolverkets webbplats utan är särskilt framtagen för rapporten.

själva, från början mest finska och estniska organisationer. I de fallen är undervisningen inte en del av den reguljära skolan och följer inte den svenska läroplanen. I vissa fall har sådan undervisning finansierats helt av organisationerna själva och i andra fall har man fått statlig eller kommunal finansiering. Tvåspråkig undervisning bedrivs också i särskilda minoritetsskolor. De estniska skolorna i Stockholm och Göteborg var de första och grundades redan på 1940-talet som en följd av invandringen av ester efter andra världskrigets slut (SOU 1966:55).

Undervisning på inhemska språk har dessutom funnits ännu längre tillbaka i tiden, till exempel i sameskolorna. Undervisning i och på andra språk än svenska är alltså knappast någon ny företeelse i Sverige, men med hemspråksreformen samlades fler språk innanför enhetsskolans ramar. Undervisningen blev dessutom en rättighet för barn med andra modersmål, om än en villkorad sådan.

### **Modersmålsundervisningen – från invandrings- till språkpolitisk fråga**

När arbetskraftsinvandringen satte fart under 1960-talet började man diskutera olika frågor som var kopplade till den ökade invandringen. En sådan fråga var skolgången för barn med andra modersmål än svenska. Medan invandringspolitiken under 1960-talet fortfarande präglades av idén om assimilering, fanns det också en tydlig jämlikhetsideologi i den svenska skolpolitiken som bidrog till att man började undersöka de invandrade barnens särskilda situation. Från statens håll fanns dessutom förväntningar på att de flesta arbetskraftsinvandrare senare skulle återvända till sina hemländer vilket gjorde det extra angeläget att barnen skulle ha möjlighet att behålla sina modersmål.

Under 1970-talet skedde en omsvängning i attityd mot ett mångkulturellt ideal inom invandringspolitiken. Satsningen på invandrade barns modersmål genom hemspråksreformen blev ett verktyg för att i praktiken omsätta de invandrapolitiska målen om jämlikhet, valfrihet och delaktighet, som slogs fast i och med invandrarutredningen 1974 (SOU 1974:69). Konkret definierades två huvudsyften för

modersmålsundervisningen: den skulle dels stärka invandrade elevers etniska och kulturella identitet och dels stärka den språkliga, kognitiva och kunskapsmässiga utvecklingen hos dessa elever (Hyltenstam och Tuomela 1996). Genom att skapa förutsättningar för invandrade barn att hålla kontakt med och att fortsätta utveckla sitt modersmål och sin kulturella och etniska identitet ville man i skolan skapa samma förutsättningar för invandrade elever som för svenska. Tillgången till modersmålet blev ett sätt att utjämna förutsättningarna mellan grupperna och skapa jämlikhet. Men man ville samtidigt omsätta målet om valfrihet och låta den enskilda eleven (och familjen) avgöra i vilken grad de ville bevara sin ursprungliga kultur och sitt språk. Modersmålsundervisningen blev således ett valbart skolämne.

Den svenska modersmålsmodellen väckte stort intresse i andra länder och betraktades som en förebild, särskilt utifrån ett invandrapolitiskt perspektiv (Hyltenstam och Tuomela 1996). Fortfarande är rätten till modersmålsundervisning, åtminstone i teorin, stark i Sverige i jämförelse med andra nordiska och europeiska länder.

I skolmyndigheternas granskningar av modersmålsundervisningen lyfts regelbundet modersmålsundervisningens positiva roll och betydelse för flerspråkiga elever fram, särskilt med koppling till språkets roll för kunskapsinhämtning – inte bara för andra språkämnena utan för elevens lärande överlag. En undersökning som Skolverket publicerade 2008 visade att elever som deltog i modersmålsundervisning i de aktuella undersökningsgrupperna i snitt hade högre betyg än övriga elevgrupper, även i jämförelse med svenskfödda elever (Skolverket 2008). Modersmålsundervisningens eventuella effekter på elevers skolresultat är dock omtvistade – det finns studier som inte visar på någon koppling alls mellan modersmålsundervisning och goda skolresultat (Tuomela 2002). Språkvetarna Wayne Thomas och

**Tillgången till modersmålet blev ett sätt att utjämna förutsättningarna mellan grupperna och skapa jämlikhet.**

Virginia Collier, som under 80- och 90-talen följt och mätt skolresultaten hos ett stort antal amerikanska elever, är dock ett exempel på forskare som kunnat visa på betydelsen av fortsatt utveckling i modersmålet parallellt med majoritetsspråket för goda skolresultat hos flerspråkiga elever på lång sikt (Thomas och Collier 1997).

Undervisningens positiva effekter, och indikationerna på att den till och med skulle kunna leda till förbättrade resultat i övriga skolämnen, står dock i skarp kontrast till ämnets marginaliserade position i skolorna, konstaterar Skolverket i samma rapport (Skolverket 2008). En granskning som Skolinspektionen gjorde 2010 av modersmålsundervisningen i ett antal skolor, visade att det överlag finns en positiv attityd till elevers olika erfarenheter och kulturella bakgrunder men att dessa faktorer sällan tas hänsyn till i undervisningen (Skolinspektionen 2010). Förskolorna och skolorna är generellt dåliga på att ta tillvara de erfarenheter och kunskaper elever med annat modersmål har. Det har från flera håll, både från statliga myndigheter och från flerspråkighetsforskare, påpekats att skolan behöver skaffa sig mer kunskap om elevernas språkbakgrund och vad eleverna behöver för att få samma möjligheter att lyckas i skolan som elever med svenska som modersmål. I takt med att sammansättningen av elever förändras och elever med andra modersmål än svenska blir fler, ökar också behoven av att anpassa verksamheten i skolan efter de ändrade förhållandena. Sociologen Marie Carlson, som undersökt hur flerspråkighets- och andraspråksperspektiv aktualiseras inom lärarutbildningen vid några högskolor, konstaterar att flerspråkighetsperspektivet är marginaliserat i utbildningen, om det överhuvudtaget tas upp. Detsamma kan sägas om styrdokumentet för lärarutbildningen där ett flerspråkigt perspektiv i princip saknas (Carlson 2009). Trots att var femte elev som de framtida lärarna kommer att möta i sitt yrke kommer att ha utländsk bakgrund utgår den svenska skolan fortfarande från behoven hos enspråkiga barn med svenska som modersmål (Lindberg 2011). Jim Cummins, amerikansk forskare inom flerspråkighet och pedagogik, har lyft fram lärarens avgörande roll

för hur elevers tvåspråkighet uppfattas i samspillet mellan lärare och elever i klassrummet. Cummins menar bland annat att den enspråkighetsnorm som i de flesta fall råder i klassrummet leder till en maktobalans som läraren måste vara beredd att utmana för att skapa förutsättningar för att flerspråkiga elever ska lära på någorlunda lika villkor. För detta krävs specialiserad kompetens som de flesta lärare inte ens är medvetna om att de behöver, eftersom de inte fått problemet formulerat för sig utifrån en kommunikativ utgångspunkt. Istället för att formulera flerspråkiga barns otillräckliga pedagogiska situation som ett resultat av brist på egen kompetens, tenderar läraren att istället lägga över ansvaret för problemet på eleven själv (Cummins 2001). Denna tendens till "bristtänkande" hos pedagoger i förhållande till flerspråkiga elever som Cummins beskriver, har också uppmärksamats av forskare i Sverige (se t.ex. Lindberg 2011, Carlson 2009).

Samtidigt har Sverige formellt ett förhållandevis starkt regelverk till stöd för flerspråkiga elevers skolutveckling. Det finns ett uttalat mål för modersmålsundervisningen att främja elevers flerspråkiga utveckling, och svenska som andraspråk är sedan 1995 ett eget ämne med egen kursplan. Men i praktiken får de elever som idag deltar i modersmålsundervisning vanligtvis bara 40–60 minuters undervisning i veckan – ibland ännu mindre. Den korta tid som ägnas modersmålet, tillsammans med eventuell studiehandledning på modersmålet, kan knappast i sig skapa förutsättningar för flerspråkighet (Axelsson 2004). På grund av lärarbrist och organisatoriska problem får dessutom många barn som har rätt till det ingen modersmålsundervisning alls. Den enkätundersökning bland kommunerna som Språkrådet genomförde 2012 visade att bara var femte kommun bland dem som deltog i undersökningen kunde erbjuda alla elever, som ansöker om det, modersmålsundervisning (läs mer om undersökningen på s. 27). Det finns alltså ett glapp mellan den formella rätten till modersmålsundervisning och de faktiska omständigheterna ute i skolorna, ett glapp som funnits med sedan hemspråksreformen infördes. Glappet gäller i allra högsta grad även för svenska som andraspråk och för det studiestöd som



många flerspråkiga elever har rätt till. När det gäller svenska som andraspråk har det i samband med Skolinspektionens granskningar konstaterats att det finns en utbredd okunskap om hur svenska som andraspråk ska tolkas och implementeras (se bl.a. Skolinspektionen 2010).

Modersmålsämnet blev egentligen aldrig det viktiga invandrarpolitiska verktyg som var idén med hemspråksreformen. Statsvetaren Ingegerd Muncio har i sin avhandling från 1987 undersökt implementeringen av modersmålsämnet på lokal nivå i några kommuner (Muncio 1987). Muncio menar att de intentioner och flexibla lösningar som var hemspråksreformens grundsten aldrig förverkligades från början, och därför fick reformen inte den genomslagskraft den hade kunnat få. En utgångspunkt i hemspråksreformen var att eleverna skulle delta i modersmålsundervisning utifrån individuella behov, inte utifrån en förutbestämd pott. Men resultatet blev ändå att man i skolorna fortsatte att utgå från en praxis på 60–120 minuters undervisning per elev och vecka som man hade utvecklat innan hemspråksreformen (Muncio 1987). En del kommuner kan också ha utvecklat en praxis utifrån de schablonmässiga beräkningar av undervisningstid som gjordes med utgångspunkt i storleken på statsbidraget (Tuomela 2002). På så vis utformades en miniminivå där man från kommunernas och skolornas sida snarare utgick från vilka absoluta skyldigheter man hade och anpassade utbudet av modersmålsundervisning till det minsta möjliga, snarare än utifrån den flexibla och individuella bedömning av varje elevs behov som var hemspråksreformens bärande idé. Även andra delar av reformen hade svårt att få fäste och omsättas i praktiken. Det gällde till exempel den nya beslutsmodell som introducerades i och med reformen och som byggde på föräldrars delaktighet i utformningen av sina barns undervisning i modersmålet (Muncio 1987).

Flera av de intentioner och bestämmelser som kom till uttryck i hemspråksreformen genomfördes alltså aldrig fullt ut. Som förklaring pekar Muncio främst på faktorer kopplade till resurs-

brist och modersmålslärares ansträngda arbets-situation. På lokal nivå var man, enligt Muncio, på det hela taget dåligt förberedd på en så genomgripande reform och de förändringar som krävdes för att genomföra den.

Under 1990-talet minskade satsningarna på modersmålsundervisningen, delvis på grund av att formerna för anslaget till modersmålsämnet förändrades i samband med decentraliseringen av skolan. Detta resulterade i att kommunerna kom att satsa mindre på modersmålsundervisningen än man gjort tidigare (se också s. 10–11). Även de yttre förutsättningarna förändrade förutsättningarna för modersmålsundervisningen. Det demografiska mönstret i Sverige har genomgått stora förändringar sedan hemspråksreformen infördes och således har även modersmålsundervisningens målgrupp förändrats. När arbetskraftsinvandringen inleddes på 1950-talet var andelen utrikes födda i hela befolkningen ca 3 procent (Hyltenstam och Tuomela 1996) medan den 2012 uppgick till 20 procent. Antalet elever som deltar i undervisningen har följaktligen ökat kraftigt: läsåret 1991/92 deltog ca 60 000 elever medan siffran hade ökat till över 100 000 elever läsåret 2011/12, vilket innebär en ökning på 40 procent under en tjugoårsperiod. Elevunderlaget har alltså ökat snabbt men också blivit mer heterogent i och med att fler språk är representerade i undervisningen idag än för tjugo år sedan (Skolverket 2011c).

Brister i implementeringen av modersmålsundervisningen kan naturligtvis inte bara förstås som en resursfråga utan också som en följd av de ideologiska strömningar som rådde vid tiden för hemspråksreformens införande. Jannis Garefalakis, docent i pedagogik, har pekat på att det fortfarande under 1990-talet fanns spår av den assimileringspolitik gentemot minoriteter och invandrare som dominerade fram till 1970-talet (Garefalakis 1994). Enhetsskolan är, menar Garefalakis, en produkt av en homogen svensk kultur konstruerad utifrån föreställningen om att alla elever bör få tillgång till en likvärdig utbildning. Under 1960-talet, i takt med att arbetskraftsinvandringen till Sverige ökade,

blev frågor om invandring och dess påverkan på det svenska samhället en politisk angelägenhet. Frågan om hur skolundervisningen bäst skulle anpassas till barn med andra modersmål än svenska togs upp i flera statliga utredningar under 1960- och 1970-talen (till exempel i *1964 års utlands- och internatskoleutredning*, SOU 1966:55 och *Invandrarutredningen*, SOU 1974:699). I utredningarna höll man fast vid att invandrade elever skulle särskiljas så lite som möjligt från normen, det vill säga de svenska eleverna, trots att man erkände att de invandrade barnen delvis hade andra behov. Den förändrade situationen som arbetskraftsinvandringen förde med sig var alltså inte tillräcklig för att rubba den grundideologi som rådde inom utbildningspolitiken om likvärdig utbildning för alla och ett motstånd mot särbehandling, vare sig det gällde negativ eller positiv sådan (Garefalakis 1994, SOU 1966:55).

Hemspråksreformen formulerades i huvudsak utifrån en invandrapolitisk kontext med en kompensatorisk utgångspunkt, nämligen att invandrade elever skulle kompenseras i förhållande till elever med svensk bakgrund. Kompensationen handlade inte bara om att underlätta kontakten med släktingar i ursprungslandet utan också om att kompensera för det kulturella band invandrade elever förlorat när de lämnade sina hemländer. Tillgången till modersmålet skulle göra det möjligt för dessa elever att utveckla en dubbel kulturell identitet som skulle rusta dem för att leva i det svenska samhället på samma villkor som svenska barn (Prop. 1975/76:118). Hemspråksreformens invandrapolitiska ambitioner kom på så sätt i kollision med utbildningspolitiska målsättningar. Samtidigt låg det naturligtvis inte bara ideologiska skäl bakom att man till en början lade så stor vikt vid undervisningens betydelse för det kulturella och språkliga bevarandet utan också det faktum att man räknade med att en stor del av de som arbetskraftsinvandrade under 1950- och 1960-talen så småningom skulle återvända till sina hemländer, vilket också skedde i hög grad (SOU 1966:55).

Att undervisning av invandrarpråken blev ett ämne inom enhetsskolans ramar medförde således problem att kombinera två till viss del motstridiga

principer: å ena sidan det invandrapolitiska målet om modersmålsundervisning som en kompensation för elever med utländsk bakgrund och å andra sidan enhetsskolans grundidé om att ge alla elever en likvärdig utbildning och att inte särbehandla elever på grund av etnicitet. Att placera modersmålsundervisningen inom skolans ramar innebar en avvikelse från principen om en likvärdig utbildning på så sätt att elever som ville delta i undervisningen i många fall var tvungna att välja bort annan undervisning, vilket i sig skapade en ojämlikhet mellan grupperna som var svår att lösa. Många kommuner och skolor valde (och väljer) att placera modersmålsundervisningen utanför det ordinarie skolschemat, vilket naturligtvis också har sina uppenbara nackdelar, till exempel den att eleverna kan vara trötta eller omotiverade att delta, att undervisningen konkurrerar med fritidsverksamhet eller att det är svårt att ta sig till den plats undervisningen är förlagd.<sup>7</sup>

Enligt Mara Westling Allodi, professor i specialpedagogik vid Stockholms universitet, råder det fortfarande en förvirring inom den svenska utbildningspolitiken om två olika betydelser av begreppet jämlikhet som enligt Allodi ofta sammanblandas. Hon menar att jämlikhet i betydelsen likformighet under lång tid varit ett viktigt mål i konstruktionen av nationalstaten, där jämlikhet mellan medborgarna sammanföll med statens intresse att skapa ett homogent samhälle – ett jämlikhetsideal som alltså delvis konstruerats utifrån ett ovanifrånperspektiv. Enhetsskolan, med en grundidé om att alla elever ska få tillgång till samma utbildning oavsett bakgrund, kan ses som en del i en sådan jämlikhetsideologi. Eftersom homogenitet i en sådan ideologi får ett värde i sig, är konsekvensen att minoriteter riskerar att diskrimineras – eller assimileras in i majoritetskulturen. Allodi lyfter dock också fram en alternativ tolkning av begreppet jämlikhet som hon istället menar formuleras utifrån ett underifrånperspektiv, där individer och grupper behåller sina rättigheter att bli betraktade som jämlika samtidigt

7. Andelen kommuner som valt att placera modersmålsundervisningen efter schemalagd tid har legat på ungefär 50-60 procent sedan början av 1990-talet ([www.skolverket.se/statistik-och-analys](http://www.skolverket.se/statistik-och-analys)).



som det skapas förutsättningar för dem att behålla sina olikheter (Westling Allodi 2002). Med en jämlikhetssyn som bygger på acceptans för olikhet blir modersmålsundervisningens plats i enhetsskolan inte lika problematisk.

Som tidigare nämnts har det dock ända sedan arbetskraftsinvandringen inleddes på 1960-talet bedrivits modersmålsundervisning och tvåspråkig undervisning inom andra undervisningsmodeller parallellt med undervisningen inom den reguljära skolan, organiserad av minoritetsorganisationer. Valet att inlemma modersmålsundervisningen i den reguljära skolan kan ses som ett sätt för den svenska staten att hålla ihop enhetsskolan och undvika att ett segregerat skolsystem växer fram, inom vilket barn med andra modersmål inte får undervisning som är anpassad efter de kunskapsmål och värderingar som staten beslutat om via skolans styrdokument (Garefalakis 1994).

Språkvetaren Kamilla György-Ullholm har undersökt hur väl lämpade de två undervisningssystemen för modersmålsundervisning är för att uppfylla målet om tvåspråkighet (som kursplanen för ämnet modersmål fortfarande hade vid tidpunkten för György-Ullholms undersökning 2004). Hennes slutsats är att undervisningssystemet inom den reguljära skolans ramar är sämre rustad i förhållande till den fristående undervisningen när det gäller att uppnå kursplanens mål om tvåspråkighet. Med tanke på de begränsade förutsättningar den reguljära modersmålsundervisningen har är det inte troligt att eleverna uppnår tvåspråkighet enbart genom skolundervisningen (György-Ullholm 2004). Enligt György-Ullholm finns det pedagogiska skäl som talar för att modersmålsämnetts syfte bättre skulle uppfyllas om den bedrevs utanför skolans regi, enligt en modell hon beskriver som ett "bottom-up"-system eftersom det initieras och drivs av minoritetsgrupperna själva och deras vilja att föra språket vidare. Modersmålsundervisningen inom den reguljära skolan beskrivs som ett "top-down"-system som tvärtom bygger på målformulerade och fastslagna av majoritetssamhället. I Györgys jämförelse förekommer ingen uppgift

om något genomsnittligt antal undervisningstimmar som elever får tillgång till i respektive system, vilket borde ha betydelse för resultatet, men med tanke på det mycket begränsade utrymmet för modersmålsundervisningen i den reguljära skolan (György-Ullholm anger själv en tidsintervall av 10–110 minuter i veckan) är det inte otänkbart att den externa undervisningen innefattar fler undervisningstimmar. Några diskussioner om att flytta ut ansvaret för modersmålsundervisningen från det reguljära skolsystemet har dock aldrig förekommit inom den svenska skolpolitiken.

Modersmålsundervisningens politiska hemvist har, som beskrivits ovan, förskjutits något under den tid som gått sedan hemspråksreformen.

Även om den hela tiden haft en naturlig plats i utbildningspolitiken fanns det under det första decenniet också tydliga ambitioner kopplade till invandrarpolitiska mål. Under de senaste två decennierna har modersmålsundervisningen snarare kommit att betraktas som en renodlad utbildningspolitisk fråga. Med de senaste årens utformning av en språkpolitik i Sverige och språklagens tydliga mål för alla människors tillgång till språk oavsett modermål, bör modersmålsundervisningen numera i högsta grad också betraktas som en språkpolitisk fråga. Om modersmålsämnet får genomslagskraft inom språkpolitiken på ett sätt som kan leda till förbättrade villkor återstår dock att se.

#### **Forskning om deltagande i modersmålsundervisning**

Det finns en hel del forskning som visar på flerspråkiga barns nytta av att fortsätta att utveckla sina förstaspråk, bland annat för att lyckas väl i skolan. Ett exempel är de amerikanska språkforskarna Thomas Wayne och Virginia Colliers stora studie under 80- och 90-talen, där de följt skolresultatet för över 40 000 elever

## **Hemspråksreformens invandrarpolitiska ambitioner kom i kollision med utbildningspolitiska målsättningar.**

under hela deras skolgång. Studien visade bland annat att flerspråkiga barn som under sina 5–6 första år i skolan får utveckla och lära på sina modersmål, i slutet av sin skolgång uppnår lika goda resultat som sina enspråkiga skolkamrater, både vad gäller ämneskunskaper och språkkunskaper. Wayne och Colliers slutsats är alltså att ju större möjlighet som ges flerspråkiga barn att utvecklas åldersadekvat i sina modersmål, desto större möjligheter har de till skolframgång på lite längre sikt (Wayne och Collier 1997).

Studier som visar på en koppling mellan modersmålsundervisning och skolresultat i Sverige är inte lika vanliga. En studie som dock kunnat visa på ett sådant samband är Margareth Hills studie från 90-talet. Undersökningen, som omfattade 42 gymnasieungdomar i Göteborg med annat modersmål än svenska, visade att elever som deltog i modersmålsundervisningen hade högre betygs-genomsnitt i kärnämnen än elever som inte deltagit (Skolverket 2008, Nygren-Junkin 2006, Hill 1996). En annan senare studie, som presenterades 2008 i Skolverkets rapport *Med annat modersmål – elever i grundskolans och skolans verksamhet* (Skolverket 2008), visar på en korrelation mellan flerspråkiga elevers högre meritvärde och deltagande i modersmålsundervisning. Studien visar till och med ett högre meritvärde för de elever som deltagit i modersmålsundervisning än för elever med svensk bakgrund: ett resultat man i rapporten är förvånad över.<sup>8</sup> Mot bakgrund av det väl be-lagda faktum att elever med utländsk bakgrund generellt har lägre betyg än elever med svensk bakgrund framställs korrelationen mellan högre meritvärde och modersmålsundervisning som ett oväntat resultat, särskilt med tanke på att skillnaden kvarstod även när faktorer som kön och socioekonomi räknats bort. (För deltagande i svenska som andraspråk är resultatet dock det omvända: för elever som deltagit i svenska som andraspråk men inte i modersmålsundervisning är meritvärdet lägre än för elever med svensk bakgrund) (Skolverket 2008). I rapporten förhåller man sig dock avvaktande till att dra alltför säkra slutsatser av resultatet. Å ena sidan menar man att det inom den språkvetenskapliga

forskningen finns stöd för modersmålsundervisningens positiva effekter på elevers kunskapsin-hämtning, å andra sidan att det är tveksamt om modersmålsundervisningens knappa utrymme på en eller två undervisningstimmar i veckan verkligen skulle kunna ge så tydliga effekter i elevers skolresultat. En möjlig alternativ förklaring anges vara att elever som deltar i modersmålsundervisningen skulle kunna komma från mer studiemotiverade hem. Detta är dock ingenting som kunde visas i det intervjumaterial som också ingick i studien. Rapportens slutsats av den statistiska studien är dock att det finns en klar korrelation mellan elevers högre meritvärde och deltagande i modersmålsundervisning och att det är möjligt att deltagande i modersmålsundervisningen kan ge faktiska effekter på elevers studieresultat.

Det finns också ett antal enkätstudier som undersökt kopplingen mellan olika bakgrunds-faktorer hos föräldrar och barn med deras deltagande i modersmålsundervisningen, samt undersökningar som fokuserar på föräldrars och barns upplevelser av undervisningen. Studierna ger dock inga entydiga svar. Luis Ajagán-Lester, som forskar inom pedagogik, genomförde en enkätundersökning 1996 bland föräldrar i Stockholm med tio olika modersmål där han undersökte vilka faktorer som spelar in när föräldrar väljer eller väljer bort modersmålsundervisning för sina barn (Tuomela 2002). Ett av de vanligaste skälen föräldrarna angav var möjligheten att kunna behålla kontakten med släktingar. Även i språkvetaren Veli Tuomelas enkätstudie från 2001, där sambandet mellan sverigefinska föräldrars och elevers sociala situation och deras språkanvändning undersökts, framställs kommunikation med släktingar i Finland som ett av de viktigaste skälen för respondenterna att välja undervisning på finska (Tuomela 2002). Andra

---

8. Resultatet kommer från en longitudinell studie vid Göteborgs universitet (UGC, Utvärdering genom uppföljning) där man följt en årskull elever från årskurs 3 (1997) till årskurs 9 (2003) och bland annat analyserat studieresultat genom meritvärdet (Skolverket 2008).

vanliga skäl som framkom i Ajagán-Lesters studie var modersmålets nytta i framtida studier, men också föräldrarnas önskan att ge barnen chans att välja i vilket land de ville bo i framtiden.

Socialantropologen Anders Lange undersökte i en enkätstudie 1996 sambandet mellan deltagande i modersmålsundervisning och vissa bakgrundsfaktorer hos elever och föräldrar. Enkätstudien bygger på svar från över 4 000 ungdomar från olika länder varav ungefär hälften var födda i Sverige och hälften utomlands. Resultaten visade inga starka samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och de bakgrundsvariabler som testades, till exempel kön och socialgrupp. Däremot fann han att de elever som inte hade hunnit vistas så lång tid i Sverige, hade utländskt medborgarskap och var äldre vid tidpunkten för invandringen, deltog i modersmålsundervisningen i högre grad än andra elever. Detta stämmer väl överens med det generella mönstret för deltagande och språklig assimilering (se s.37–38).

## Språkrådets undersökningar

**S**pråkrådet har under 2011–2012 genomfört tre delstudier med modersmålsundervisningen i fokus. Syftet är att uppmärksamma olika perspektiv på undervisningen: beställarnas (staten), kommunernas (utförarna), familjernas (användarna) och allmänhetens.<sup>1</sup> Genom att ge röst åt flera aktörer som är involverade i implementeringen av modersmålsundervisningen hoppas jag kunna skapa en mer allsidig bild av den situation som råder för ämnet idag.

Staten (via Skolverket) är den aktör som genom styrdokumentet (läroplan och kursplan) formulerar vilka mål och syften modersmålsämnet ska ha och kan alltså sägas ha rollen som beställare (av modersmålsundervisningen). Därför har jag gjort en genomgång av modersmålsämnets kursplaner (i huvudsak Lgr80, Lp094 och Lgr11) och jämfört det sätt på vilket syftet för ämnet beskrivits och förändrats över tid.

Kommunerna utför det de ålagts av staten, men har samtidigt en viss autonomi och frihet i att tolka och tillämpa det statliga regelverket. Man skulle också kunna se kommunerna som beställare på lokal nivå gentemot de enskilda skolorna där modersmålsundervisningen genomförs i praktiken. Det är kommunerna som avgör vilka lokala satsningar som görs och hur styrdokumentet ska tolkas. Av undersökningar som gjorts av bland annat Sveriges Radio och Sametinget har det framgått att kommunernas tolkning av minoriteternas rättighe-

ter att delta i modersmålsundervisningen kan skilja sig mycket åt (Vuonokari, Kaisa, 2012).

Kommunernas syn på en rad frågor om modersmålsundervisningen har undersökts via en webbenkät som skickades ut till samtliga 290 kommuner under 2011. Enkäten innehåller frågor om hur stor betydelse respondenterna anser att olika problem som brukar lyftas fram i samband med modersmålsundervisningen har, och vilka åtgärder de själva efterlyser för att förbättra undervisningens villkor. Störst fokus har lagts vid praktiska problem som undervisningens organisering, samordning och resursbrist men vi har också frågat om vilken kunskap modersmålsenheter har om de elever som varken ansöker om, eller deltar i, modersmålsundervisningen.

För att fånga upp användarnas perspektiv har vi genomfört en enkätundersökning där familjer med finska, persiska eller somaliska som modersmål har svarat på frågor om sin inställning till, och användningen av, sitt modersmål. Frågorna har handlat om hur stor betydelse modersmålet har för föräldrar och barn samt hur föräldrarna ser på nyttan av undervisningen. Eleverna är naturligtvis de som direkt berörs av undervisningen men jag har utgått från

1. Terminologin är inspirerad av begrepp inom NPM (New Public Management). En av grundidéerna inom NPM är att skilja mellan beställare och utförare inom offentlig sektor för att tydliggöra relationerna mellan olika institutioner.

att föräldrarnas önskemål och synpunkter också spelar stor roll för den enskilda elevens förhållande till modersmålsundervisningen. Därför har enkäten i huvudsak riktats till föräldrar men både elever och föräldrar anses representera användare av modersmålsundervisningen.

Allmänheten ingår slutligen som en aktör. Eftersom modersmålsundervisningen varit, och är, en fråga som väcker diskussion utanför kretsen av de närmast berörda (lärare, elever och föräldrar) har det också varit intressant att betrakta modersmålsämnets position utifrån vad som ges uttryck för i folkopinionen. Allmänheten har i det här fallet fått representeras av insändarskribenter. Jag har gjort en tematisk genomgång av insändare om modersmålsundervisning i dagstidningar under åren 2006–2011. Resultatet har jämförts med en liknande genomgång av insändarmaterial från slutet av 1990-talet (Wingstedt 1998).

I följande kapitel sammanfattas resultaten från undersökningarna.

## 2.1. Modersmålsämnet i kursplanerna

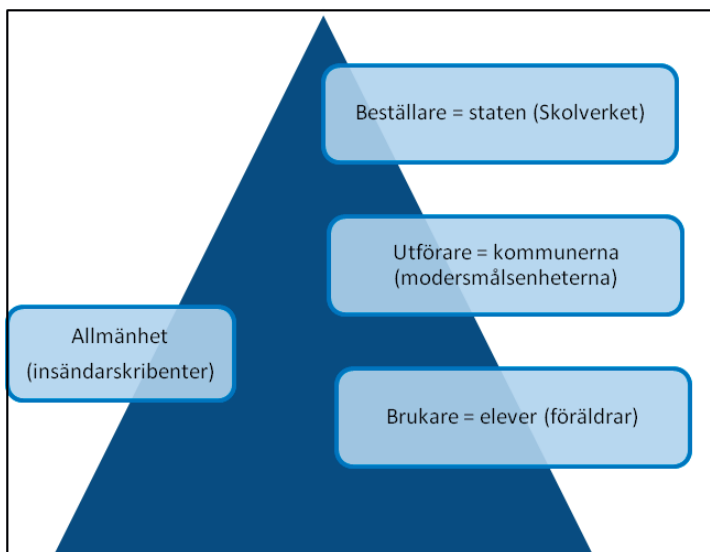
### Syfte och tillvägagångssätt

Genom skolans styrdokument sätter staten upp ramarna för skolans undervisning. Det är i styrdokumenterna, i det här fallet läroplan och kursplan, som skolämnenas övergripande syfte formuleras. Att jämföra formuleringar om modersmålsämnets syfte i kursplanerna blir därför ett sätt att åskådliggöra förändringar i statens syn på modersmålsämnets syfte över tid.

Grundskolans kursplaner för skolämnet hemspråk (senare modersmål) är upplagda på ett likartat sätt. De innehåller en beskrivning av ämnets syfte och roll för elevens lärande, en innehållsbeskrivning av undervisningens olika moment samt detaljerade kunskapskrav för de olika årskurserna. Sedan grundskolans införande 1962 har det hittills lagts fram fem läroplaner: Lgr62, Lgr69, Lgr80, Lp094 och Lgr11.<sup>2</sup>

I det följande kommer den text i kursplanen som beskriver modersmålsämnets syfte kommenteras för vardera läroplan. I de flesta fall rör det sig om en kort text som inleder kursplanen och som föregår en detaljerad beskrivning av

**Figur 4.** Områden som varit föremål för rapportens delundersökningar.



undervisningen och dess innehåll. Övriga delar av kursplanerna, det vill säga de delar som beskriver innehållet i undervisningen, kommer inte att kommenteras.

### Lgr69 och tidigare

Eftersom ämnet modersmål infördes först läsåret 1977 var Lgr80 den första läroplan som innehöll en egen kursplan för modersmål. Den första läroplanen som utformades i början av 1960-talet, Lgr62, behandlade i princip inte frågan om flerspråkiga elever överhuvudtaget. Modersmålsundervisning var då ingen allmän rättighet på det sätt den sedan blev i och med hemspråksreformen. Barn med andra modersmål än svenska kunde dock få undervisning i sitt

2. Förkortningen Lgr i Lgr62, Lgr69, Lgr80 och Lgr11 står för "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet". Lpo i Lpo94 står för "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet".

modersmål om de saknade svenskkunskaper och den lokala skolmyndigheten ansåg att behovet fanns. Möjligheten utnyttjades dock i liten grad med undantag för finska elever (Garefalakis 1994). Den läroplan som följde, Lgr69, innehöll riktlinjer för modersmålsundervisningen. I Lgr69 infördes dessutom en egen kursplan för skolämnet finska men inte för andra invandrar-språk. Syftet med undervisningen i finska tillägnades en översiktlig beskrivning på några få rader som fokuserade på kunskapsmålen:

”Undervisningen i finska skall avse de grundläggande färdigheterna att lyssna, se och tala, läsa och skriva. [...] Undervisningen bör stimulera elevernas läslust, väcka deras intresse för finsk litteratur och odla deras sinne för språket. [...] Undervisningen bör vidare uppmuntra dem till självständig och skapande språklig verksamhet och väcka deras intresse för modersmålet och lust att vårda det.”

”Syftet med undervisningen i finska är att eleverna skall beredas möjlighet att bevara och utveckla sitt modersmål.”

Det var alltså kunskapsmålen i sig som stod i centrum – att läsa, skriva och tala. Litteratur och skapande verksamhet nämndes också samt att undervisningen skulle väcka ett intresse för språket och att ”vårda det”. Sammanfattningsvis var målet att eleverna skulle bli intresserade av sitt modersmål och få lust att vårda, bevara och utveckla det.

### Lgr80

Läroplanen från 1980 (Lgr80) var den första läroplan som innehöll en kursplan för ämnet modersmål. Texten som beskrev modersmålsämnets syfte och mål bestod av en betydligt mer utförlig text än den i Lgr69, och inleddes med två punkter som sammanfattade ämnets övergripande syfte (som då hade benämningen hemspråk):

”Hemspråk ingår i grundskolans undervisning därför att

- en harmonisk allsidig utveckling förutsätter att man behärskar sitt eget språk,

- elever med annat hemspråk än svenska skall kunna befästa och utveckla sitt hemspråk och kunna upprätthålla sina kontakter med hemlandet.”

I jämförelse med det syfte som angavs för finskämnet i Lgr69 hade stora förändringar skett i sättet att tala om hemspråksundervisningens roll. Medan man i den tidigare kursplanen enbart uppehöll sig vid de språkliga kunskapsmålen framstod elevens kulturella och etniska identitet samt personliga utveckling som de huvudsakliga syftena för modersmålsundervisningen i Lgr80.

Det sätt på vilket texten var disponerad underströk dessa två huvudsyften; genom att de lyftes fram i punktform redan i inledningen framställdes de som en sammanfattning av hela syftesbeskrivningen. Sättet de disponerades på gav den första punkten en överordnad roll i förhållande till den andra. ”En harmonisk allsidig utveckling” framstod alltså som det överordnade syftet, medan ”att man behärskar sitt eget språk” snarare framställdes som ett medel för att nå dit. Formuleringen ”sitt eget” språk ger associationer till språket som något eleven redan förutsätts ha ett nära förhållande till. I Lgr69 benämndes modersmålet i mer neutrala termer som ”sitt [elevens] modersmål” eller bara ”modersmålet”.

I den andra punkten lyftes modersmålet betydelse för kontakten med ”hemlandet” fram. Eleven ”skall kunna befästa och utveckla sitt hemspråk och kunna upprätthålla sina kontakter med hemlandet”. Målet var kopplat till en kulturell identitet som förutsatte att eleven hade och ville upprätthålla kontakter med ursprungslandet. Att man valt att skriva ”kontakter med hemlandet” istället för till exempel ”vänner och släktingar i hemlandet” antyder att det handlade om att upprätthålla relationen till ett lands kultur, snarare än att språket enbart skulle fungera som ett medel för att hålla kontakten med enskilda individer. Ordet ”befästa” visar att utgångspunkten var att ett förhållande mellan elev och ursprungsland redan existerade.

Kunskapsmålet, det att elever ska utveckla kunskaper i modersmålet, fick mindre utrymme i Lgr80 i jämförelse med de syften som handlar



om den kulturella identiteten, men nämndes explicit som ett mål om ”aktiv tvåspråkighet”:

”Undervisningen skall ge grunden för elevernas utveckling mot aktiv tvåspråkighet.”

Eftersom ”aktiv tvåspråkighet” inte definierades i kursplanen eller förklarades närmare var det inte uppenbart vilka färdigheter som var tänkta att uppnås för att eleven skulle kunna anses ha nått målet, men man kan i alla fall utgå från att det betydde att eleven skulle uppnå mycket goda kunskaper.

Målet om valfrihet fick ett mer explicit uttryck i texten. Valfriheten ställdes först och främst i relation till hur mycket av ursprungslandets kulturella värden eleven själv ville ta till sig:

”Detta [undervisningen] skall ge eleverna en grundval till att aktivt och kritiskt kunna ta ställning till de kulturella värdena både i ursprungslandet och i Sverige. I vilken grad de vill tillägna sig dem beror alltså på elevernas eget ställningstagande.”

Modersmålsundervisningen som en väg till personlig utveckling var genomgående ett mer framträdande tema än kunskapsmålet. Den personliga utvecklingen var i sin tur sammanflätad med den kultur som hemspråket representerar:

”Undervisningen i hemspråk syftar till att eleverna utvecklar sitt språk, så att det blir ett medel för dem att växa till människor med stark självkänsla och en klar uppfattning om sig själva, sin grupptillhörighet och livssituation [...] En människas språk hänger nära samman med hennes personlighet och livssituation. Om det sambandet bryts, blockeras utvecklingen av både språk och personlighet.”

Kursplanen gav alltså uttryck för valfrihet, att den enskilda eleven skulle kunna välja i vilken grad denne skulle tillägna sig kulturen i ursprungslandet. Samtidigt visade beskrivningen på ett inkonsekvent förhållande till den valfriheten, på så sätt att eleven redan tillskrevs en minoritetsidentitet som därmed inte framstod som

valbar. När grupptillhörighet nämndes verkade det underförstått att det var tillhörigheten till minoritetsgruppen som åsyftades. Den etniska identiteten förutsattes enbart vara kopplad till minoritetstillhörigheten och inte till en kulturell identitet där svenskhet framstod som en möjlig komponent, till exempel i nedanstående exempel:

”Undervisningen skall bidra till att eleverna klarar den språkliga och kulturella påfrestning som kan ligga i att tillhöra en minoritetsgrupp.”

Kursplanen uttryckte ett pluralistiskt förhållningssätt<sup>3</sup> på flera plan. Redan i de inledande meningarna till kursplanen nämndes det faktum att ämnets förutsättningar och innehåll varierade beroende på vilket språk undervisningen gällde. Eftersom modersmålsämnet innefattar en mängd olika språk är det en förutsättning att innehållet i undervisningen anpassas efter detta faktum.

”Kursplanen i detta ämne gäller undervisning i över etthundra språk som sinsemellan är mycket olika. Därför skall tillämpningen av kursplanen anpassas till olika elevgruppers språkförhållanden. När hemspråket studeras som tillvalsämne på högstadiet bör tillämpningen av kursplanen anpassas därefter.”

”Ett mindre antal elever har ett hemspråk utan eget skriftspråk. För dessa blir bilder, filmer och muntlig tradition särskilt viktiga inslag i undervisningen.”

Inte bara modersmålsämnets varierande förutsättningar belystes utan också de enskilda elevernas:

”Därför är det viktigt, att deras olika förkunskaper och förutsättningar får utgöra utgångspunkten för undervisningen i hemspråk. Eleverna ska kunna

3. Med pluralistiskt förhållningssätt menas i det här sammanhanget ett perspektiv som inbegriper och förespråkar mångfald och acceptans gentemot minoritetens olikhet i förhållande till majoritetssamhället.

börja studera sitt hemspråk oavsett i vilken årskurs de går.”

Men pluralismen gavs också uttryck för på ett socialt plan där modersmålsundervisningen framställdes som en tillgång i ett mångspråkigt samhälle – på arbetsmarknaden och i högre studier. Enligt kursplanen skulle undervisningen fungera som en informationskanal för eleven, där denne skulle få hjälp att identifiera användningsområden för språket i framtiden. På så sätt blir modersmålsundervisningen både en del i skapandet av ett pluralistiskt samhälle och en tillgång som kan användas i ett sådant samhälle:

”Eleverna ska få information om utbildningsvägar och arbetsmarknad, särskilt om yrken där de kan utnyttja sina kunskaper i hemspråket. De skall lära sig uppskatta sina erfarenheter och sin tvåspråkighet som en tillgång för ett mångkulturellt och mångspråkigt samhälle.”

#### Lpo94

I kursplanen som ingår i Lpo94 har skolämnet hemspråk i efterhand ersatts med beteckningen ”modersmål”. Hemspråksundervisning ersattes officiellt med modersmålsundervisning i samband med en förordning från Skolverket 1997 (Prop. 1996/97:110, Beijer 2008).

Beskrivningen av syftet i Lpo94 var överlag kortare och mindre utförlig i jämförelse med motsvarande text i Lgr80. Precis som i Lgr80 framstod elevens personliga utveckling som ett av modersmålsämnets huvudsyften. Under rubriken ”ämnets syfte och roll i utbildningen” sammanfattades syftet med modersmålsämnet på följande sätt:

”Modersmålet är av avgörande betydelse för den personliga och kulturella identiteten och för den intellektuella och emotionella utvecklingen. Ämnet modersmål syftar till att ge elever med ett annat modersmål än svenska möjligheter att tillsammans med andra vidareutveckla sina kunskaper i modersmålet. Därigenom kan deras självkänsla och uppfattningen om den egna livssituationen tydliggöras.”

Modersmålsundervisningens betydelse för elevens personliga utveckling, som betonades i Lgr80, ägnades inte lika stort utrymme i Lpo94. Visserligen talade man fortfarande om personlig utveckling men med ett mer sammanfattande och neutralt språkbruk, med termer som ”den personliga, kulturella identiteten” och den ”intellektuella och emotionella utvecklingen”. Medan man i Lgr80 konstaterade att behärskandet av modersmålet var en förutsättning för elevens harmoniska utveckling, handlade det i Lpo94 om att språket hade ”avgörande betydelse” för elevens utveckling.

Även om det fortfarande var elevens identitetsskapande och utveckling på det personliga planet som framstod som det centrala syftet i Lpo94 så fick det renodlade kunskapsmålet en mer framträdande plats. ”Möjligheter att tillsammans med andra vidareutveckla sina kunskaper i modersmålet” framställdes som ett centralt syfte vid sidan av stärkandet av den kulturella identiteten. I Lpo 94 lade man alltså till en formulering om undervisningens nytta för ”den intellektuella utvecklingen”. Fortfarande framstod kunskaperna i modersmålet underställda syftet att främja den personliga utvecklingen hos eleven i form av stärkt självkänsla och förståelse för sin kulturella identitet:

”Därigenom kan deras självkänsla stärkas och uppfattningen om den egna livssituationen.” [min kursivering]

En annan förändring i Lpo94 var att det svenska språket nämndes på flera ställen, första gången i samband med en beskrivning av ämnets målgrupp: ”Ämnet modersmål syftar till att ge [undervisning] till elever med *ett annat modersmål än svenska*” [min kursivering]. I Lgr 80 talades det bara om ”hemspråk” där det var underförstått att termen inbegrep alla språk förutom svenska. I Lpo94 blev svenska språket alltså indirekt utgångspunkten för ämnets definition: Ämnet gällde alla dem som *inte* hade svenska som modersmål.

Svenska språket nämndes också på ett annat ställe längre fram i kursplanen i samband med att



ett nytt syfte för modersmålsundervisningen introducerades: Undervisningen skulle fungera som ett verktyg för tillägnandet av kunskap i andra skolämnen, inklusive svenska. Att lära på svenska språket blev alltså ett indirekt mål för modersmålsundervisningen i Lp094:

”Läsande är starkt förknippat med modersmålet och att befästa kunskaper i det egna språket är en väg till att *lära också på svenska*. Ämnet har därför det viktiga uppdraget att *stödja eleverna i deras kunskapsutveckling*.” [min kursivering]

### Lgr11

I den senaste läroplanen som kom 2011 inleds kursplanen i modersmål med en kort text som föregår själva syftesbeskrivningen.

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

Den inledande texten handlar först om språkets betydelse på ett allmänmänskligt plan, för att i slutet gå vidare till dess roll för kunskapsutveckling och lärande i ett mångkulturellt samhälle. En nästan identisk text inleder kursplanen i svenska och svenska som andraspråk. Även kursplanen i moderna språk innehåller liknande formuleringar. Kursplanen för modersmål innehåller dock en mening som kursplanerna i svenska och moderna språk inte gör. Den handlar om språkets roll som redskap för lärande i andra skolämnen: ”Att ha tillgång till sitt modersmål underlättar också språkutveckling och lärande inom alla områden”.

I den text som följer på det inledande textstycket framstår ämnets roll för kunskapsutvecklingen i modersmålet som det överordnade temat i syftet. De syften som listas handlar om

kunskapsutvecklingen i det aktuella språket snarare än om identitet och personlig utveckling. I slutet av textstycket beskrivs syftet i sex delmål som eleven ska uppnå via modersmålsundervisningen:

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- använda sitt modersmål som ett medel för språkutveckling och sitt lärande,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer,
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften, och
- reflektera över traditioner, kulturella företeelser och samhällsfrågor i områden där modersmålet talas utifrån jämförelser med svenska förhållanden.”

Av punktlistan ovan framgår att elevens kunskapsutveckling när det gäller de språkliga färdigheterna är det överordnade syftet med modersmålundervisningen. Ingen av punkterna rör stärkandet av elevens personliga och kulturella identitet. Modersmålet som en väg till annan kunskap nämns återigen. Syftesbeskrivningen innehåller också ett komparativt perspektiv mellan å ena sidan det svenska samhället och å andra sidan ”områden där modersmålet talas”.

Modersmålsundervisningens roll för den personliga utvecklingen nämns inte explicit i Lgr11. Däremot nämns ämnets roll för den kulturella identiteten på några ställen i texten, men det är snarare fråga om en dubbel kulturell identitet än en identitet som ensidigt knyts till ursprungslandet, som i Lgr80. Även i Lp094 var den kulturella identiteten en ”dubbel kulturtillhörighet” där eleven förutsattes redan identifiera sig, åtminstone delvis, som svensk.

Att utveckla sin kulturella identitet handlar i Lgr11 alltså inte främst om att upprätthålla kontakten med ett ursprungsland utan om att utveckla en förståelse för sitt kulturella ursprung för att det ska komma till gagn i det svenska samhället. Det är snarare det svenska samhället, om än mångkulturellt, som åsyftas när man

i texten talar om ”att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts”. I en av de sammanfattade punkterna ovan definieras de två kulturerna som ”det svenska samhället” respektive ”områden där modersmålet talas”. Målsättningen är att eleverna ska utveckla ett jämförande förhållningssätt mellan de två kulturerna. Bandet till, eller kontakterna med, ett ursprungsland som uttrycktes som ett av två överordnade syften med modersmålsundervisningen i Lgr80, nämns inte i Lgr11. I Lgr80 fanns det alltså ett ”hemland”, i Lp094 användes istället begreppet ”ursprungskultur” och i Lgr11 ”områden där modersmålet talas”.

Modersmålet som ett verktyg för kunskapsinläring i andra skolämnen var ett syfte som nämndes först i Lp094. I Lgr11 lyfts detta syfte fram ytterligare och nämns upprepade gånger:

”Att ha tillgång till sitt modersmål underlättar också språkutveckling och lärande inom olika områden.”

”Undervisningen ska bidra till att eleverna erövrar kunskaper om modersmålets uppbyggnad och blir medvetna om modersmålets betydelse för det egna lärandet i olika skolämnen.”

I sammanfattningen till syftesbeskrivningen lyfts alltså ämnets roll som verktyg för lärande fram som en av sex punkter:

”Genom undervisningen i ämnet modersmål ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- använda sitt modersmål som ett medel för sin språkutveckling och sitt lärande.”

### **Sammanfattning och diskussion**

#### *Från identitetsbyggare till kunskapskanal*

Tre teman kan sägas prägla beskrivningen av modersmålsundervisningens syfte i kursplanerna i Lgr80, Lp094 och Lgr11: stärka kunskaper i det aktuella språket, stärka den kulturella identiteten och bidra till den personliga utvecklingen. Lgr80 var den första läroplanen sedan

hemspråksreformen infördes, vilket innebar att reformens idéer fick stor genomslagskraft. Tillgången till språket betraktades i Lgr80 som en jämlikhetsåtgärd och en förutsättning för att eleven skulle kunna utvecklas harmoniskt på ett personligt plan. Modersmålsundervisningen förväntades därmed spela en kompensatorisk roll för elever med andra modersmål än svenska. Men de målsättningar som slogs fast i hemspråksreformen – att undervisningen dels skulle stärka elevens etniska och kulturella identitet, dels dennes språkliga, kognitiva och kunskapsmässiga utveckling, var fortfarande aktuella också i de två efterföljande kursplanerna. I jämförelsen mellan kursplanernas beskrivningar av modersmålsämnet var det dock tydligt att en förskjutning skett, från Lgr80:s tydliga betoning på modersmålets betydelse för stärkandet av den kulturella identiteten och den personliga utvecklingen, till den senaste kursplanen, Lgr11, där huvudsyftet är kunskapsmålet, det vill säga elevens språkliga utveckling i modersmålet.

Att en sådan förändring skett kan ha flera förklaringar. Först och främst har förutsättningarna för modersmålsundervisningen förändrats under tidens gång. Under de första decennierna av arbetskraftsinvandring betraktades de invandrade barnens skolgång som en temporär åtgärd från statens sida. Vid tidpunkten för hemspråksreformens genomförande bestod fortfarande en betydligt större del av invandringen av arbetskraftsinvandring än vad som blev fallet senare. Under tiden för hemspråksreformens genomförande var alltså fler elever inom modersmålsundervisningen födda utomlands än idag, och den tydliga koppling till ursprungsländerna, som gavs uttryck för i Lgr80, kan därför delvis förstås som en avspeglning av de förhållandena. Man skulle i och för sig kunna argumentera för att även elever som är födda i Sverige, med en eller två föräldrar födda i ett annat land, kan ha önskemål om att behålla bandet till föräldrarnas födelseland.

Men invandrapolitiken präglades också under tiden för hemspråksreformen av tydliga mångkulturella ambitioner som sedan dess tonats ner betydligt. Lgr80 präglades av de höga

ambitioner hemspråksreformen satte upp om modersmålsämnets roll för flerspråkiga elever. Reformen byggde på en förväntan om att kunna infria en hög flexibilitet i förhållande till varje elevs kulturella och språkliga förutsättningar och att skolläring och lärare skulle anpassa sin verksamhet efter det. Lgr80 belyste ämnets skiftande förutsättningar genom att nämna det faktum att ämnet rymde många språk med sinsemellan olika förutsättningar, vad gäller till exempel skriftspråksutveckling och elevers skiftande kunskapsnivåer.

Under tiden för nästa läroplan, Lp094, hade de ekonomiska förutsättningarna för undervisningen dock försämrats. Samtidigt ökade andelen elever med utländsk bakgrund och elevgruppen blev mer heterogen i termer av skolbakgrund och språkkunskaper (Skolverket 2011c). Villkoren som dikterade rätten till modersmålsundervisningen skärptes i början av 1990-talet samtidigt som kommunerna i regel satsade allt mindre ekonomiskt på ämnet.

Att en större andel av de flerspråkiga eleverna också var födda i Sverige avspeglade sig i Lp094. Förväntningarna på ett självklart band till ursprungslandet fanns inte längre kvar i kursplanen. Ämnets roll i stärkande av den kulturella identiteten fanns visserligen kvar men som ett av flera syften, tillsammans med mål för elevens personliga, intellektuella och språkliga utveckling. Ämnets roll som verktyg för kunskapsinhämtning introduceras i syftesbeskrivningen i och med Lp094. Flerspråkighetsforskningen om förstaspråkets viktiga roll i inlärningssammanhang hade vid tidpunkten för Lp094 hunnit bli etablerad. Det är kanske inte alltför långsökt att hävda att modersmålets presumtiva positiva roll för kunskapsutvecklingen i andra ämnen, särskilt ämnet svenska, antagligen framstod som ett starkare argument för dess existensberättigande under 1990-talet än i slutet av 1970-talet då Lgr80 arbetades fram. Den mångkulturella ideologi som präglat invandrapolitiken under 1970- och 80-talen försvagades avsevärt från och med slutet av 1980-talet, för att under 1990-talet ersättas av begrepp som integration som istället kom att dominera invandrapolitiska och ut-

bildningspolitiska diskurser. Att modersmålsämnet skulle kunna bidra till flerspråkiga elevers kunskapsinhämtning i andra skolämnen, till och med i svenska språket, var alltså en idé som passade väl in i det politiska klimat som rådde när Lp094 lades fram. Modersmålsämnets roll som verktyg för kunskapsinhämtning betonas sedan ytterligare i Lgr11.

Från statens sida har det funnits en uttalad ambition att modersmålsundervisningen skulle gå från att betraktas som en stödåtgärd till att vara en uttalad språkundervisning – en förändring man sett som ett stärkande av modersmålsundervisningens position. För att markera detta valde man i slutet av 1990-talet att integrera föreskrifterna för modersmålsämnet i det kapitel i skolförordningen som handlade om utbildningens innehåll. Tidigare var föreskrifterna placerade i ett kapitel som reglerade särskilda stödåtgärder för elever med svårigheter i skolan. Samtidigt som genomgången av kursplanerna visar att beskrivningen av modersmålsämnets syfte genomgått stora förändringar över tid kan man inte direkt säga att ambitionerna i sig sänkts – det handlar bara om andra ambitioner i Lgr11 än i Lgr80. Från att ämnet infördes med stora ambitioner om att invandrade barn skulle kunna behålla en aktiv tvåspråkighet och med stöd i modersmålet kunna ha kvar och utveckla sin minoritetsidentitet, behandlas modersmålsämnet i Lgr11 snarare som ett språkämne bland andra.

## **Modersmålsämnets roll som verktyg för kunskapsinhämtning betonas ytterligare i Lgr11.**

### **2.2. Kommunenkäten**

#### **Om enkäten**

##### *Syfte och genomförande*

Under 2011 genomförde jag en enkät om modersmålsundervisning bland landets kommuner. En-

käten som skickades till samtliga 290 kommuner innehöll 20 frågor<sup>4</sup> om de lokala förhållandena för modersmålsundervisningen i respektive kommun.<sup>5</sup> Frågorna handlade om i vilken grad kommunerna kan erbjuda modersmålsundervisning till de elever som ansöker om det, hur de informerar om undervisningen, vilka faktorer som har störst betydelse i de fall kommunerna inte kan erbjuda undervisning och vilka åtgärder de själva efterlyser för att få fler elever att delta. Enkäten innehöll också frågor om samplanering mellan modersmåls lärare och övriga lärare: i vilken grad det förekom och vilka hinder man såg för samplanering. Slutligen ställdes frågor om vad kommunerna vet om de elever som inte ansöker om modersmålsundervisning och vad de eventuellt gör för att ta reda på mer om dessa elever och deras skäl att inte delta i undervisningen. Samtliga enkätfrågor hade färdiga svarsalternativ (för enkäten i sin helhet, se bilaga 1).

Enkäten konstruerades av Språkrådet i samråd med SKL (Sveriges kommuner och landsting) och Skolinspektionen, och distribuerades via e-post under maj och juni 2011. Respondenterna var personer med ansvar för de praktiska frågorna för modersmålsundervisningen i kommunerna, i de flesta fall placerade på en central modersmålsenhet med ansvar för hela kommunens modersmålsundervisning.

#### *Respondenter och bortfall*

Enkäten besvarades av 154 kommuner, vilket innebär en svarsfrekvens på 53 procent. Bortfallsanalysen visade att kommuner med hög andel elever som deltar i modersmålsundervisning hade en tendens att besvara enkäten i högre grad än kommuner med lägre deltagandegrad. Något färre glesbygdskommuner och kommuner med få invånare besvarade enkäten i jämförelse med andra kommuner. Sammantaget kan man alltså säga att de kommuner som besvarade enkäten överlag hade en högre andel elever med andra modersmål än svenska i kommunen och ett högre deltagande i modersmålsundervisningen än de kommuner som inte besvarade enkäten. Viljan att delta kan naturligtvis vara kopplad till en mängd anledningar. Kommuner med en

hög andel deltagande elever kan tyda på ett lokalt engagemang som i sin tur kan påverka viljan att delta i en enkät. Men det skulle också kunna vara så att man i kommuner där en stor andel elever som är berättigade till modersmålsundervisning också har avsatta resurser till organisationen kring modersmålsundervisningen.

#### **Resultat**

##### *Bara en av fyra kommuner kan ge undervisning åt alla*

De svårigheter som omger modersmålsundervisningen är allmänt kända. Att ställa frågor om orsakerna till att elever inte kan få undervisning trots att de har rätt till det kan tyckas som att slå in öppna dörrar. Men frågan är central för förståelsen av modersmålsämnets situation. De svar som kommunerna gav på dessa enkätfrågor, bekräftade de problem som Skolmyndigheterna rapporterat om under lång tid; att bristen på modersmåls lärare är en av de främsta anledningarna till att elever nekas modersmålsundervisning. Men de bekräftade också att många elever hindras från att få undervisning i sina modersmål på grund av de villkor som kommunerna själva sätter för deltagande (villkoret om minst fem elever per språk i en kommun).

I enkäten fick kommunerna besvara frågan om man kunde erbjuda modersmålsundervisning till alla de elever som önskar det. En knapp majoritet av respondenterna, 54 procent<sup>6</sup>, svarade att de inte kunde erbjuda undervisning till alla, men till de flesta. Bara var fjärde kommun, 25 procent, angav att de i princip kunde tillgodose önskemålet om

4. Antalet frågor som varje respondent besvarade varierade beroende på att en del följdfrågor bara var aktuella i vissa fall.

5. Enkäten utformades av Språkrådet och distribuerades via Impera undersökningar.

6. Alla procentsatser i kommunenkäten har beräknats utifrån det totala antalet respondenter i enkäten (154), även om alla respondenter inte besvarat samtliga frågor. I vissa fall har så många som 30 procent av respondenterna eller fler hoppat över en fråga. I en del fall (15) har respondenterna inte fullföljt hela enkäten utan bara svarat på de första frågorna.

modersmålsundervisning hos alla elever som är berättigade och som ansökt om undervisning. Nästan var femte kommun, 17 procent, svarade att de bara kunde ge undervisning till en del av de elever som ansökte om det.

Den vanligaste anledningen till att kommuner inte kunde erbjuda modersmålsundervisning var att det fanns för få elever med samma modersmål. En majoritet, 56 procent, menade att detta var en mycket vanlig eller ganska vanlig anledning till att kommuner nekar elever undervisning. Den näst vanligaste anledningen uppgavs vara lärarbrist (49 procent). Organisatoriska eller praktiska skäl, eller att eleven inte uppfyller kriterierna för undervisning, verkade vara mindre vanliga skäl att neka undervisning av svaren att döma.

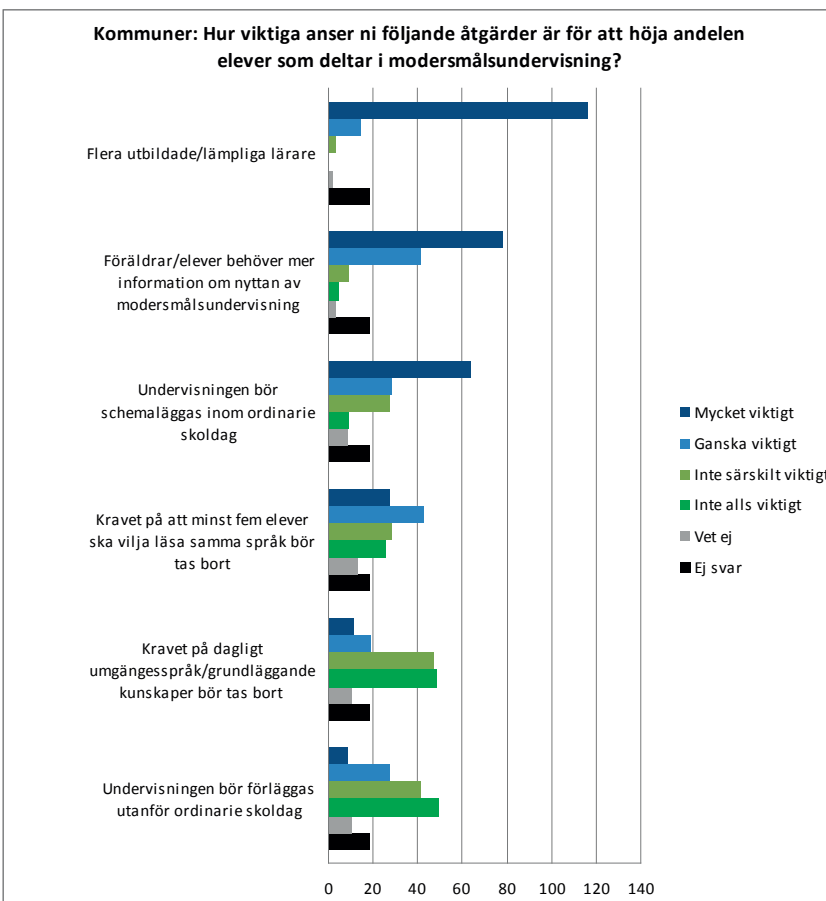
*Negativa attityder till modersmålsundervisningen kan påverka valet att delta*

Den grupp elever som av någon anledning inte deltar i modersmålsundervisningen uppmärksammas i regel inte särskilt mycket i skolmyndigheternas granskningar. Men en utgångspunkt för enkätundersökningen är att dessa elevers erfarenheter och synpunkter skulle kunna ge viktig information om modersmålsundervisningen genom att visa på problem på lokal eller nationell nivå. Att välja bort modersmålsundervisningen behöver inte nödvändigtvis innebära att man

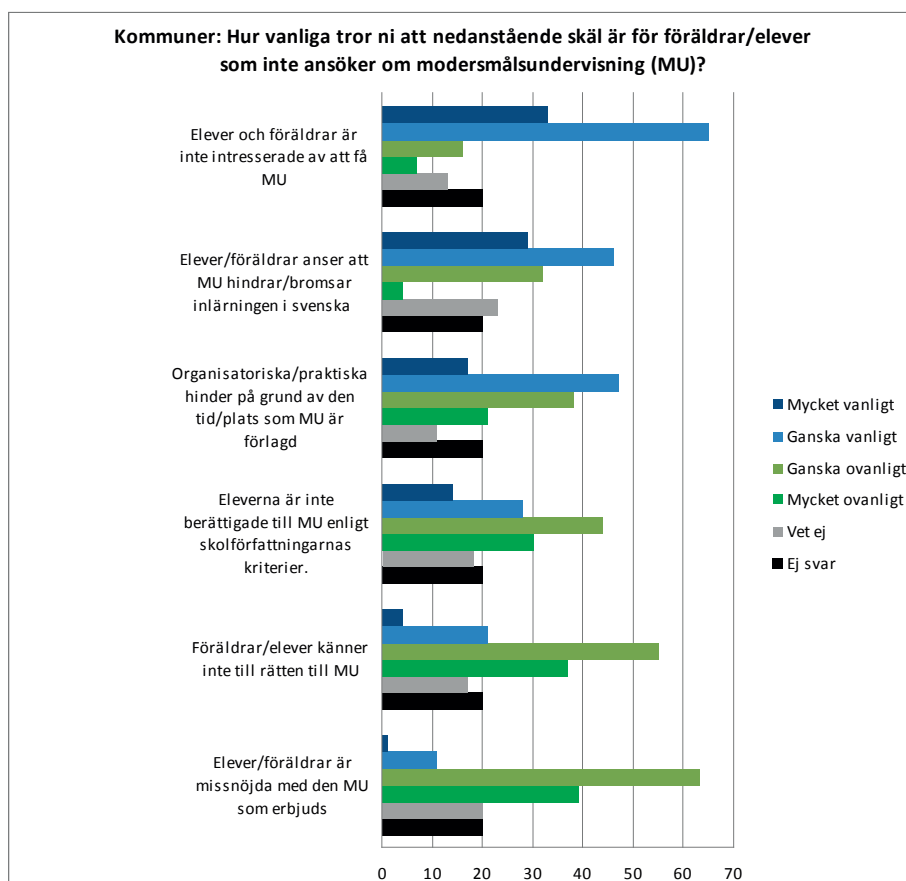
**Figur 5.** Andel respondenter (kommuner) som gett följande svar på om alla elever som är berättigade till modersmålsundervisning och önskar sådan, kan få det. Totalt svarade 154 kommuner.



**Figur 6.** Antal respondenter (kommuner) som gett följande gradering av hur viktiga ett antal åtgärder är för att fler elever ska delta i modersmålundervisning. Totalt svarade 154 kommuner.



**Figur 7.** Antal respondenter (kommuner) som graderat hur vanliga följande förklaringar är till att föräldrar och elever inte ansöker om modersmålsundervisning.



inte tycker att den är viktig i sig. Det kan handla om att man valt bort undervisningen för att man av olika skäl är missnöjd med den undervisning som erbjuds lokalt eller att man inte har möjlighet att delta av praktiska skäl. Att en elev inte deltar måste inte heller betyda att ett medvetet val gjorts – familjen kanske inte har nåtts av information om rätten till undervisning eller har svårt att tolka den, vilket kan visa på problem i informationskanalerna mellan skolan och familjen.

För att få en uppfattning om hur vanligt det är att kommunerna själva tar reda på vad ett lågt deltagande beror på, ställdes frågan om huruvida de undersökt varför vissa elever/föräldrar inte ansöker om undervisning. En majoritet av kommunerna, nästan 63 procent (97 kommuner),

hade inte undersökt saken medan bara 15 procent (23 kommuner) hade det. Resten av kommunerna svarade antingen att de inte visste om frågan undersökts (13 procent) eller hoppade över frågan (9 procent).

Av de 23 kommuner som försökt ta reda på varför vissa elever inte deltar svarade en majoritet av kommunerna att frågan undersöks regelbundet av modersmålslärarna eller av klasslärarna på varje skola. Några få svarade att frågan undersökts på andra sätt och bara en enda kommun angav att man genomfört en enkät eller liknande undersökning i ett sådant syfte.

De kommuner som försökt ta reda på varför vissa elever inte deltar fick svara på vad man kommit fram till. De kommuner som inte undersökt saken fick frågan om de ändå hade någon uppfattning om vilka anledningar det kunde finnas. Svaren på frågan var ganska lika från båda grupperna. Den förklaring flest kommuner valde som en mycket eller ganska vanlig orsak att inte ansöka om undervisning var ”bristande intresse hos föräldrar/elever”. Som det näst vanligaste skälet angavs att elever/föräldrar anser att modersmålsundervisningen ”bromsar/hindrar inläringen av svenska”. Nästan hälften av de respondenter som deltog i enkäten, 49 procent, ansåg att detta skäl var en ganska eller en mycket vanlig orsak till att elever väljer att inte delta, men samtidigt var det ganska många (15 pro-



cent) som svarade att de inte visste hur vanligt detta skäl var. Organisatoriska/praktiska hinder angavs som det tredje näst vanligaste skälet överlag – men hur stor roll denna faktor spelade i respektive kommun var mycket varierande. Att föräldrar och elever inte känner till rätten till modersmålsundervisning var en mindre vanlig anledning att avstå, enligt kommunerna. Det var dock 21 kommuner som svarade att de trodde att detta var ett ganska vanligt skäl och 4 som svarade att det var ett mycket vanligt skäl.

Få kommuner angav att de kunde se något mönster som tydde på att vissa språkgrupper ansöker om modersmålsundervisning i lägre grad än andra och de som gjorde det gav mycket varierande svar om vilka språkgrupper det rörde sig om. De flesta kommuner svarade att de inte hade någon uppfattning i frågan eller att de kunde se ett mönster kopplat till särskilda språkgrupper.

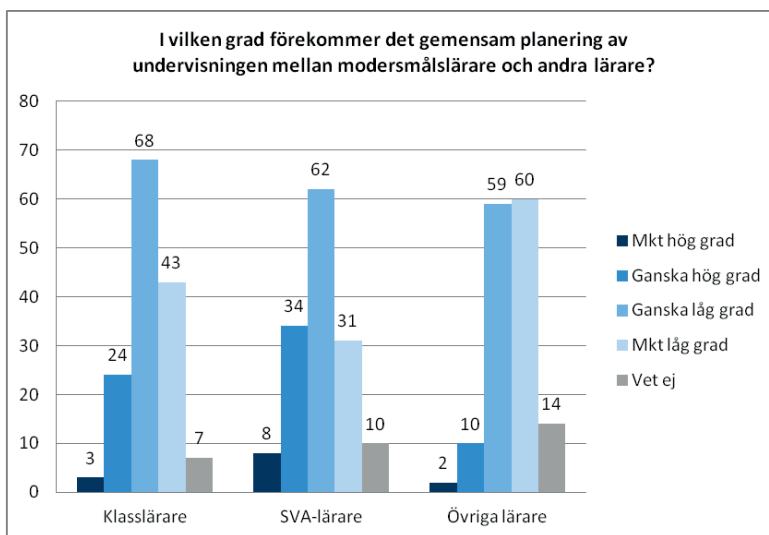
*Organisatoriska problem bakom bristande samplanering*

Svaren på frågorna om samplanering mellan modersmålslärare och andra lärare bekräftade den bild som skolmyndigheterna lyfter fram: att kontakten mellan modersmålslärare och de fasta lärarkårerna är oregelbunden och att organiserad samplanering är ovanlig. Av respondenternas svar att döma är samplanering, när den ändå sker, vanligast mellan modersmålslärare och lärare i svenska som andraspråk. På andra plats kommer planeringen mellan modersmålslärare

och klasslärare och i tredje hand sker planering med lärare i övriga ämnen.

Som förklaring till varför samplanering inte sker har flest kommuner angett organisatoriska eller praktiska skäl, och som det näst vanligaste skälet modersmålslärarnas och övriga lärares tidsbrist. Praktiska omständigheter spelar alltså större roll än bristande intresse hos lärarna, enligt respondenterna. Exakt vilka praktiska och organisatoriska problem som åsyftas går inte att utläsa i själva svaren men det mest kända or-

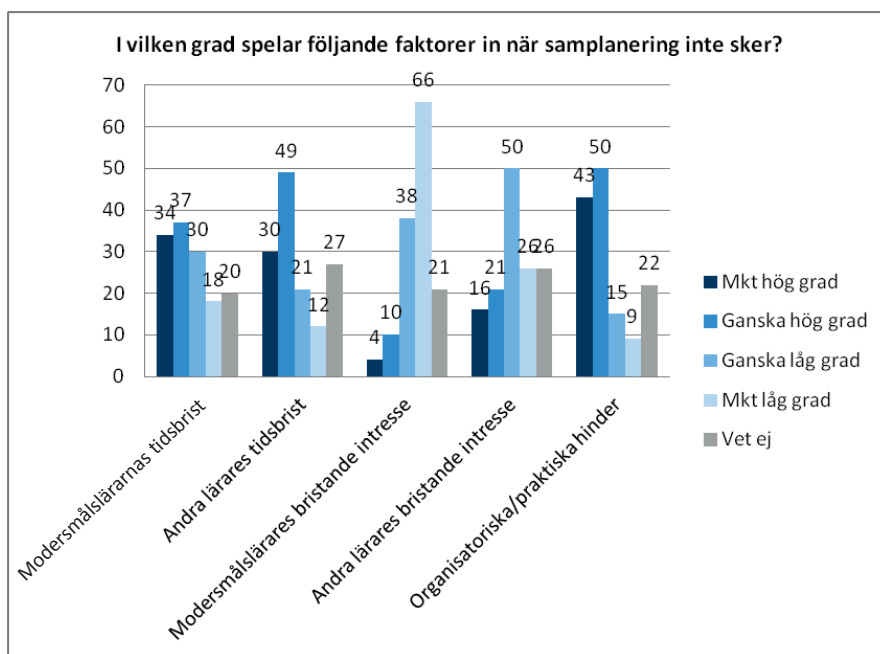
**Figur 8.** Antal respondenter (kommuner) som gett följande gradering av i vilken grad samplanering sker mellan modersmålslärare och övriga lärare. Totalt svarade 154 kommuner. SVA = Svenska som andraspråk.



organisatoriska problemet är modersmålslärarnas ambuleraande arbetssituation.

Tidsbrist var också ett vanligt svar, både från modersmålslärare och från andra lärare. Ungefär hälften av respondenterna menade att tidsbrist spelade in i ganska eller mycket hög grad. När det gäller bristen på intresse för samplanering ligger, enligt respondenterna, det största problemet i ett bristande intresse hos andra lärare snarare än hos modersmålslärarna. De flesta respondenter har dock inte angett bristande intresse som ett stort hinder för samplanering.

**Figur 9.** Antal respondenter (kommuner) som angett i vilken grad följande faktorer spelar in när samplanering mellan modersmåls lärare och andra lärare inte sker. Totalt svarade 154 kommuner.



#### *Regeln om fem elever upplevs som ett hinder*

Kommunerna fick frågan om vilken åtgärd de anser vara viktigast för att kunna öka andelen elever som deltar i modersmålsundervisning. Den åtgärd som en överväldigande majoritet, 88 procent, efterlyste var fler utbildade/lämpliga lärare. Av dessa tyckte en stor andel att denna åtgärd var ”mycket viktig” för att ge fler elever tillgång till undervisning. Ingen kommun tyckte att en sådan åtgärd vore oviktig. Att bristen på modersmåls lärare är ett stort hinder för att rätten till modersmålsundervisning ska kunna realiseras har konstaterats vid upprepade tillfällen av skolmyndigheterna (se t.ex. Skolverket 2008, 2010 och Skolinspektionen 2010, 2012).

En stor majoritet av respondenterna ansåg att information om nyttan med modersmålsundervisning skulle göra att fler elever deltog i undervisningen – hela 80 procent ansåg det. På tredje plats av önskade åtgärder kom behovet av att undervisningen förläggs på skoltid.

Nästan hälften av respondenterna ansåg att det

var ganska eller mycket viktigt att ta bort kravet på att det måste vara fem elever i en undervisningsgrupp för att kommunen ska vara skyldig att ordna undervisning (från och med nu refererad till som fem-elev-regeln) vilket stämmer väl in på hur kommunerna svarat på frågan om vilka åtgärder de skulle vilja se för att antalet elever i modersmålsundervisningen ska kunna öka. Där-

emot var det få kommuner som önskade att kravet på att språket ska vara dagligt umgängesspråk skulle tas bort.

#### **Sammanfattning och diskussion**

Kommunenkäten bekräftar överlag den bild av modersmålsundervisningen som brukar återges i samband med skolmyndigheternas granskningar. Bara en av fyra kommuner angav att de kunde erbjuda undervisning till alla elever som önskade det. Den främsta anledningen var enligt respondenterna fem-elev-regeln och bristen på modersmåls lärare. En effekt av båda dessa förhållanden är att små språk blir mer utsatta än större. Få kommuner tar reda på varför en del berättigade elever inte ansöker om modersmålsundervisning, men bristande intresse antas vara en förklaring. Nästan hälften av kommunerna angav dock också att uppfattningen om att undervisningen bromsar eller hindrar kunskaper i svenska är ett vanligt skäl att välja bort undervisningen och att mer information om



nyttan med modersmålsundervisning skulle kunna öka deltagandet. Praktiska och organisatoriska hinder ansågs också vara en viktig förklaring till att elever inte deltar. Det går naturligtvis inte att slå fast något verkligt orsakssamband utifrån svaren, särskilt med tanke på att frågan inte undersöks på ett systematiskt vis av kommunerna. Svaren från kommunernas sida kan dock inte tolkas på annat sätt än att modersmålsenheter regelbundet kommer i kontakt med föräldrar och elever som har föreställningar om att modersmålsundervisningen hindrar eller bromsar kunskaper i svenska. Detta är ett anmärkningsvärt resultat eftersom uppfattningen inom forskarvärlden om att språkkunskaper i modersmålet tvärtom stärker annan inlärning sedan länge är etablerad.

Vid en jämförelse med de svar som kom in via föräldraenkäten (s.35–44), i vilken föräldrar med finska, persiska och somaliska som modersmål fått svara på påståenden om modersmålsundervisningen, var det dock mycket få föräldrar som trodde att modersmålsundervisningen påverkade barnets kunskaper i svenska, vare sig det handlade om en positiv eller negativ påverkan.

Resultatet från enkäterna i övrigt skiljer sig också åt när det gäller frågan om ett eventuellt missnöje med modersmålsundervisningen. Medan detta i föräldraenkäten skattas som den näst vanligaste anledningen att inte delta, har de allra flesta kommuner själva svarat att de tror att missnöje är ett ganska eller mycket ovanligt skäl att inte delta. Att ointresse hos elever och föräldrar, alternativt bara hos eleven, spelar störst roll i sammanhanget verkar respondenterna i båda undersökningarna dock vara överens om. Praktiska och/eller organisatoriska skäl verkar också vara en viktig förklaring både hos utförare (kommuner) och användarna (föräldrar och elever). I dessa frågor verkar föräldrarnas svar bekräfta att de skäl som kommunerna anger stämmer med verkligheten, åtminstone för just dessa familjer.

Vad skillnaden mellan svaren i de båda enkäterna beror på kan inte utläsas direkt ur resultaten, men kanske har den att göra med att språkliga förhållanden överhuvudtaget ofta har

en ideologisk dimension. Frågor om språkliga förhållanden kan uppfattas som en spegling av frågeställarens egen hållning till sin etniska och kulturella tillhörighet. Respondenterna i kommunenkäten besvarar frågan utifrån en annan position än vad föräldrarna gör i sin enkät. Först och främst svarar de på frågan i andras (elevers och föräldrars) ställe. Svaren blir då en tolkning av andras resonemang – resonemang som företrädare för kommunen kommer i kontakt med hos elever och föräldrar och som troligen förs fram i informella sammanhang. I föräldraenkäten är situationen en annan: familjen ska besvara frågan utifrån sin egen inställning, och ge en bild av sin egen hållning i olika frågor, vilket kan bidra till ett mer försiktigt förhållningssätt.

En annan skillnad mellan svaren i de båda enkäterna rörde föräldrars och elevers eventuella missnöje med modersmålsundervisningen. Medan få kommuner trodde att missnöje med den undervisning som erbjöds var ett vanligt skäl att inte delta, var det en betydligt högre andel bland föräldrarna som angav just det skälet. En tänkbar förklaring till skillnaden är att det hos företrädare för kommunen, i många fall personer som kanske själva arbetat som modersmåls lärare, skulle kunna finnas ett motstånd mot att uttrycka kritik gentemot sin egen verksamhet. Det kan också tänkas att sådan kritik sällan framförs till dem det gäller.

Hela 21 kommuner antog att en ganska vanlig förklaring till att elever inte deltar i modersmålsundervisningen var att elever och föräldrar inte känner till sin rätt att delta (4 kommuner angav att de trodde att det till och med var ett mycket vanligt skäl), vilket var en högre andel än förväntat. Resultatet indikerar att det finns utrym-

**Bara en av fyra kommuner angav att de kunde erbjuda undervisning till alla elever som önskade det.**

me att förbättra arbetet med informationskanalerna mellan skolor/kommuner och hemmen. Att som elev och förälder få information om språkliga rättigheter är en demokratifråga. Modersmålsverksamheten borde vara förhållandevis väl rustad för att informera på olika språk. Men det handlar ju inte bara om att informationen ska vara språkligt korrekt utan också om att den måste anpassas till målgruppernas kulturella utgångspunkter och förutsättningar, vad gäller till exempel datoranvändning, muntlig kontra skriftlig kulturtillhörighet, föräldrarnas egna läs- och skrivfärdigheter osv.

I princip inga kommuner hade närmare undersökt frågan om det är så att vissa språkgrupper ansöker om modersmålsundervisning i lägre grad än andra och vad det i så fall kan bero på, och frågan framstår därmed inte som särskilt prioriterad i kommunernas arbete med modersmålsundervisningen. Till viss grad kan man kanske förstå att fokus ligger på de elever som redan deltar, särskilt med tanke på modersmålsämnets bristande resurser. Modersmålsenheterna, och andra delar av den lokala organisationen som ansvarar för administrationen kring modersmålsundervisningen, har heller inte något egentligt uppdrag att ansvara för elever som inte deltar. Men som påpekats ovan kan de som av olika anledningar inte deltar, oavsett om det är ett medvetet val eller inte, kunna bidra med viktig information om de omständigheter som omger modersmålsämnet. Mönster kopplade till olika språkgruppers deltagande skulle dessutom kunna ge ledtrådar till skillnader mellan olika språkgruppers syn på sitt språks potentiella användningsområden och status i samhället. Kommunernas svar om elevers deltagande bör dock tolkas med försiktighet eftersom de allra flesta kommuner trots allt inte undersökt frågan, utan har svarat utifrån vad de själva tror är orsaker. Med det sagt får man förmoda att respondenterna har en hel del kontakt med både modersmåls lärare och elever och därigenom regelbundet tar del av deras erfarenheter.

När det gäller samplanering mellan modersmåls lärare och andra lärare visar respondenternas svar att den vanligaste formen av samplanering är den mellan modersmåls lärare och lärare i svenska som

andraspråk och att det oftast ligger organisatoriska eller praktiska förklaringar till att samordning inte sker. I andra hand beror utebliven samplanering på tidsbrist hos lärarna. Att modersmåls lärarna ofta reser runt mellan olika skolor och därmed inte blir en del av den fasta lärarkåren på skolorna är antagligen den troligaste förklaringen bakom svarsalternativet praktiska och organisatoriska orsaker. Resultatet är en bekräftelse på att modersmålsämnet bedrivs isolerat från andra skolämnen, som konstaterats upprepade gånger i skolmyndigheternas rapportering. Trots att lärare uppges ha förståelse för modersmålets betydelse för flerspråkiga elever och ha en positiv grundinställning till att barn ska få utveckla flerspråkighet i skolan så uppfattar lärarkåren i allmänhet språkutvecklingen i elevernas modersmål (såvida det inte är svenska) som en uppgift som ligger på modersmåls läraren eller på föräldrarna. Modersmålsämnet särbehandlas dessutom negativt genom att ofta utelämnas i resultatuppföljning, elevers individuella utvecklingsplaner eller i utvecklingssamtal (se t.ex. Skolinspektionen 2010). På så sätt saknas ofta en koppling mellan innehållet i modersmålsundervisningen och övriga skolämnen.

Avslutningsvis kan det tyckas anmärkningsvärt att en minimiregel som fem-elever-regeln av kommunerna upplevs som det största hindret mot att kunna erbjuda undervisning, till och med större än lärarbristen som i skolmyndigheternas rapporter ofta förs fram som det största hindret. Särskilt med tanke på att det inte är en tvingande regel för kommunerna. Det är inte förbjudet för kommunerna att erbjuda elever modersmålsundervisning även om de är färre än fem, men de är inte skyldiga att göra det. Av svaren att döma verkar kommunerna dock tillämpa regeln som tvingande. Det är inte utifrån enkätsvaren möjligt att utläsa den direkta orsaken bakom en sådan tillämpning, men det skulle kunna röra sig om lokala politiska beslut som begränsar modersmålsenheternas eller de enskilda skolornas handlingsfrihet. Men det skulle också kunna vara fråga om en stelnad praxis som sällan ifrågasätts (se också s.15).

## 2.3. Föräldrarenkäten

### Om enkäten

#### *Syfte och genomförande*

Under våren 2012 skickade Språkrådet ut en enkät till familjer med barn i grundskolan som hade något av språken finska, persiska och somaliska som dagligt umgängesspråk. Enkäten skickades ut både till föräldrar vars barn deltog i modersmålsundervisningen i skolan och till föräldrar vars barn inte deltog. Syftet var att ta reda på vilka skäl föräldrar (och barn) har för att delta eller inte delta i modersmålsundervisningen genom att låta dem ta ställning till och gradera ett antal påståenden som rörde nyttan, användningen och betydelsen av modersmålsundervisningen.

Enkäten bestod av en huvudfråga som handlade om respondenternas, det vill säga föräldrarnas (och i några fall barnens) inställning till modersmålsundervisningen. Respondenterna har svarat utifrån en tregradig skala om huruvida vart och ett av påståendena stämmer, delvis stämmer eller inte stämmer alls. Utöver en initial fråga om huruvida deras barn deltog i modersmålsundervisningen eller inte, fick respondenterna gradera hur mycket finska, persiska eller somaliska som användes i familjen, hur betydelsefullt föräldrarna respektive barnet ansåg att det aktuella språket var för dem, hur de fick information om modersmålsundervisningen och om föräldrarna önskade att deras barn skulle få läsa andra skolämnen på det aktuella språket. För de som angett att de var missnöjda med den modersmålsundervisning som erbjöds har det funnits möjlighet att beskriva vad man inte var nöjd med (för enkätformuläret i sin helhet se bilaga 2).

Enkäterna skickades per post med hjälp av de kommunala modersmålsenheterna i fem kommuner: Karlstad, Västerås, Sundsvall, Järfälla och Luleå. Totalt skickades den till 247 finska familjer, 235 persiska och 228 somaliska, totalt 710 enkäter. Enkäterna skickades i de flesta fall ut direkt till familjerna via modersmålsenheternas adressregister. I två kommuner föredrog man att dela ut enkäten via modersmålslärarna direkt till de elever som deltog i undervisningen. Genom att använda modersmåls-

enheterna som mellanhand kunde jag garantera de medverkande familjerna anonymitet.

Resultatet blev att 197 familjer besvarade enkäten vilket gav en svarsfrekvens på 27,7 procent. Med det naturliga bortfallet<sup>7</sup> borträknat blev svarsfrekvensen ungefär 30 procent. Svarsfrekvensen var högst bland familjer med finska som modersmål med 82 svar, vilket motsvarar 33 procent. Från de persiska familjerna kom 67 svar vilket motsvarar 28,2 procent och från de somaliska 47 svar som i sin tur ger den lägsta svarsfrekvensen på 20,4 procent.

### Medverkande kommuner och språkgrupper

De tre språkgrupperna finska, persiska och somaliska valdes ut för att skapa bredd bland respondenterna.<sup>8</sup> Dessa tre språkgrupper skiljer sig åt först och främst vad gäller hur stor andel som deltar i modersmålsundervisningen. Andelen barn med finska som modersmål deltar i modersmålsundervisningen i skolan i betydligt lägre grad än de flesta andra stora minoritetsgrupper i Sverige, trots att villkoren för att få delta i modersmålsundervisning är mer generösa för barn med finska som modersmål eftersom finska är ett nationellt minoritetsspråk. Men det finns också andra skillnader mellan grupperna – dels

7. I det här fallet rörde det sig främst om inaktuella eller felaktiga adresser. I dessa fall skickades kuverten tillbaka till Språkrådet oöppnade. En del fall av dubbla utskick förekom också pga. att en del familjer som hade flera barn fick mer än en enkät. Dessa enkäter räknades också bort.

8. Officiell statistik som specifikt rör personer med persiska, somaliska och finska som modersmål finns inte tillgänglig eftersom det i Sverige inte förs statistik kopplat till modersmål, utan till födelseland. Statistik som gäller invandring från Somalia, Iran, Finland och Afghanistan har tagits fram av SCB särskilt för den här rapporten 2013-07-05. De flesta personer med persiska som modersmål i Sverige har invandrat från Iran, men de senaste tio åren har det också skett viss invandring från Afghanistan, där persiska talas (se t.ex. Parkvall 2009). De flesta Somaliafödda har somaliska som modersmål eller talar somaliska. Se t.ex. <http://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Fakta-om-migration/Migration-till-Sverige---bakgrund-och-fakta/Somalier/Befolkning-sprak-utbildning.html>. Majoriteten av de Finlandfödda har finska som modersmål.

vad gäller vistelsetid i Sverige men också socioekonomiskt. Som grupp har personer födda i Somalia kort vistelsetid i Sverige i jämförelse med andra invandrargrupper. Invandringen från Somalia inleddes i princip i början av 1990-talet. Med utgångspunkt i det förväntade mönstret för språklig assimilering borde somaliska barn ha ett närmare band till sitt modersmål än invandrade grupper som levit i Sverige under flera generationer (se bl.a. Otterup 2005). Om deltagande i modersmålsundervisningen ska ses som ett tecken på nära band till modersmålet verkar det finnas ett sådant mönster bland de tre grupperna – en hög andel barn med somaliska som modersmål deltar i modersmålsundervisning i jämförelse med till exempel finska barn som har ett lågt deltagande. Invandringen från Finland var som störst under 1960- och 70-talen men även idag är Finland ett av de största invandringsländerna (i vilket de flesta är finsktalande). Vi vet dock inte hur stor del av de barn som idag får modersmålsundervisning i finska som är tredje eller fjärde generationen till arbetskraftsinvandrade finnar och hur stor del som invandrat senare. Men med utgångspunkt i den demografiska statistik som finns tillgänglig är många barn i grundskoleåldern som har föräldrar som talar finska födda i Sverige.<sup>9</sup> Elever med persiska som modersmål har, liksom somaliska elever, ett högt deltagande i modersmålsundervisningen, men det har minskat sedan i början av 90-talet (för finska, persiska och somaliska grundskoleelevers deltagande i modersmålsundervisning se fig. 3 på s.12).

Vid en jämförelse av socioekonomiska faktorer ser man vissa skillnader mellan de tre språkgrupperna vad gäller utbildningsnivå och sysselsättningsgrad. Personer födda i Somalia ligger på en mycket låg nivå i båda kategorierna i förhållande till inrikes födda, men också i förhållande till andra i gruppen utrikes födda. Invandring från Iran inleddes under 80-talet men skedde i större skala i slutet av 80-talet och början av 90-talet, vilket innebär att vistelsetiden i Sverige för persisktalande som grupp ligger någonstans mittemellan vistelsetiden för de som invandrat från Finland och de som invandrat från Somalia. Personer födda i Iran har lägre sysselsättningsgrad i jämförelse med inrikes födda med-

an de generellt har en mycket hög utbildningsnivå, högre än inrikes födda.<sup>10</sup> Finlandsfödda har högre utbildningsnivå än Somaliafödda men lägre än personer födda i Iran eller Sverige (Finansdepartementet 2011).

Sammanfattningsvis kan man alltså förvänta sig en viss spridning bland de tre språkgrupperna vad gäller socioekonomiska faktorer och tendensen att delta i skolans modersmålsundervisning. Med tanke på det begränsade antalet respondenter är det dock oklart om, och i så fall hur, sådana bakgrundsfaktorer haft betydelse för hur föräldrarna och barnen besvarat enkätfrågorna.

### *Distributionssätt*

När det gäller valet av kommuner som skulle delta i enkätundersökningen gjordes ett urval av ett tiotal kommuner med utgångspunkt i representativitet främst vad gäller geografisk spridning. Andra kriterier var att kommunerna skulle ha de tre aktuella språkgrupperna representerade i modersmålsundervisningen samt ha en särskild modersmålsenhet som kunde administrera utskicken (många mindre kommuner med liten andel elever med utländsk bakgrund har inte det).<sup>11</sup> Det som avgjorde urvalet var slutligen kommunernas egen förmåga och vilja att avsätta den tid och arbetsinsats som medverkan krävde.

Eftersom syftet var att ställa frågor både till de föräldrar vars barn deltar i skolans modersmålsun-

9. Statistik från SCB om åldersspridning bland sverigefinnar visar att andelen barn i grundskoleåldern som är födda i Finland utgör en mycket liten del av hela den sverigefinska befolkningen i Sverige. Den absolut största gruppen Finlandsfödda består av personer i åldern 65-80 år. Statistiken om den demografiska utvecklingen bland sverigefinnar togs fram av SCB på begäran av Sisuradio i december 2012.

10. Det finns vissa skillnader vad gäller socioekonomiska förhållanden för personer som invandrat från Afghanistan, i jämförelse med dem från Iran. Afghanistanfödda har till exempel lägre utbildningsnivå.

11. Luleå är ett undantag eftersom det bara fanns finska och persiska elever i kommunen, men på grund av att vi ville ha geografisk spridning och behövde få med fler finska respondenter valde vi att ta med Luleå i alla fall.

dervisning och de vars barn inte deltar, gjordes urvalet så att ungefär hälften av respondenterna skulle tillhöra respektive grupp. I slutänden skickades enkäten till 367 elever som deltar i undervisningen och 343 som är berättigade men inte deltar.<sup>12</sup>

### *Bortfall*

Svarsfrekvensen på enkäten blev överlag låg – omkring 30 procent. Att det skulle bli ett stort bortfall överlag var väntat, inte bara med tanke på att undersökningen utfördes med en del metodologiska utmaningar, utan också på att postenkäter överlag har låg svarsfrekvens av flera skäl. Svarsfrekvensen kan ha påverkats av att det inte fanns möjlighet att kontakta familjerna innan enkäten skickades ut. Att respondenterna hade andra modersmål än svenska kan, åtminstone i en del fall, ha bidragit till större tolknings-svårigheter än vad som annars skulle ha varit fallet.

Det mest uppenbara bortfallet gäller dock de föräldrar vars barn inte deltog i modersmålsundervisningen. Bara 14 procent (50 familjer) i den gruppen besvarade enkäten medan hela 40 procent av de familjer vars barn deltog i undervisningen svarade.<sup>13</sup> Bortfallet medför att svaren från de föräldrar vars barn inte deltog i undervisningen blev mycket få, vilket gör det svårt att dra några slutsatser om gruppen som helhet. Orsakerna till att så få valt att besvara enkäten bland de föräldrar vars barn inte deltog vet vi naturligtvis inte men man kan anta att engagemanget för frågor om modersmålsundervisningen är större överlag bland dem som faktiskt deltar.

Den relativt höga svarsfrekvensen bland de finska respondenterna står i kontrast till deltagandet i modersmålsundervisningen, som är lågt i förhållande till de andra grupperna. Föräldrar med somaliska som modersmål hade den lägsta svarsfrekvensen. Som ett försök att höja svarsfrekvensen bland de somaliska respondenterna översattes enkäten till somaliska. De somaliska respondenterna fick alltså två enkäter skickade till sig och fick själva välja om de ville svara på somaliska eller svenska. De flesta somaliska föräldrar valde dock att svara på svenska i den svenskspråkiga enkäten.

I två kommuner delades enkäterna ut med

hjälp av modersmållärare till de elever som deltog i undervisning till skillnad från övriga enkäter som skickades per post, men det bidrog inte till någon skillnad i svarsfrekvens. Överlag kan man inte se någon tydlig koppling mellan distributionssätt och svarsfrekvens.

### **Resultat**

#### *Bandet till modersmålet starkare i föräldragenerationen*

I enkäten fick respondenterna gradera hur mycket de använder respektive språk i familjen samt hur stor betydelse modersmålet har för dem.

I fråga om modersmålet betydelse kunde två mönster urskiljas. Det ena mönstret såg likadant ut i alla de tre grupperna: andelen föräldrar som tillskrev modersmålet ”mycket stor betydelse” var betydligt större än andelen barn som gjorde detsamma. Det andra mönstret var att resultatet korresponderar med språkgruppernas vistelsetid i Sverige. Den finskspråkiga gruppen, som har längst vistelsetid, var också den grupp med lägst andel respondenter som angett att modersmålet har ”mycket stor betydelse” medan den somaliska gruppen, som har kortast vistelsetid, tillskriver modersmålet störst betydelse. Den persisktalande gruppen intar en mellanposition. Att språkliga minoriteter assimileras alltmer för varje generation är ett mönster som kan sägas giltigt för språkliga minoriteter i världen överlag. Det innebär alltså att bandet till modersmålet blir

---

12. Uppgifter och statistik om vilka elever som är berättigade till modersmålsundervisning bygger på skolornas eller modersmålsenheter egna register över elever med andra modersmål än svenska. Eftersom uppgiften lämnas frivilligt är dessa register troligtvis inte fullständiga. Huruvida de elever som angett att de har ett annat modersmål i familjen men som aldrig ansökt om modersmålsundervisning verkligen är berättigade är omöjligt att säga med säkerhet eftersom detta inte blivit prövat. Större delen av dem som angett annat modersmål förmodas dock vara berättigade.

13. 5 respondenter besvarade inte alls frågan om huruvida deras barn deltog i modersmålsundervisningen eller inte.



svagare ju längre tid och ju mer integrerad en språkgrupp blir i majoritetssamhället (Otterup 2005, Hyltenstam och Stroud 1991 m.fl.).

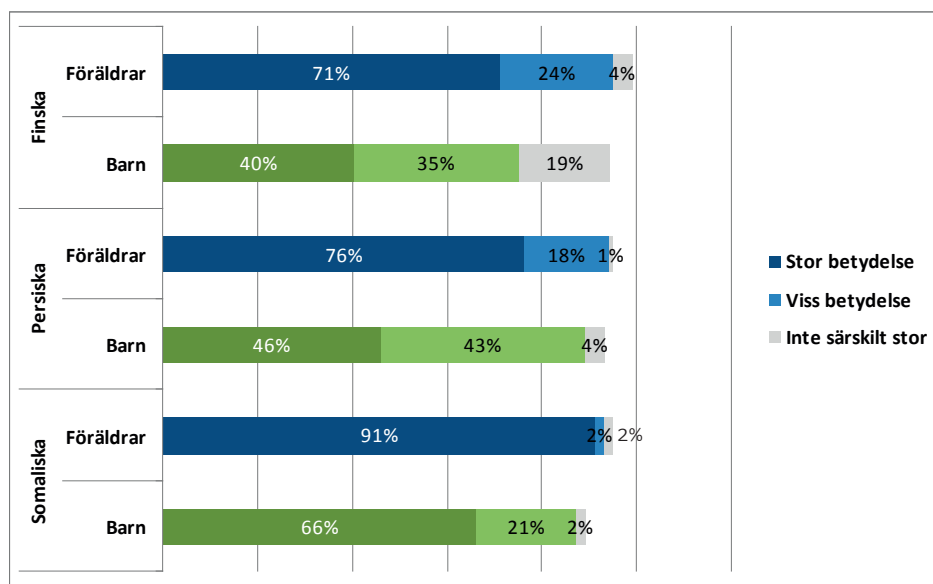
På frågan om språkanvändning i familjen kan man se liknande mönster. Finska är det språk som används minst i hemmen. Bland de familjer som svarat att det enbart är i hemmet de talar modersmålet återfinns de flesta i den finska

de somaliska familjerna rörde det sig bara om ett fåtal.

Tittar man på hur föräldrar respektive barn svarat på enkätfrågorna om vilket språk de använder när de talar till varandra, är mönstret tydligt. Föräldrarna i alla tre språkgrupper använder oftare minoritetsspråket när de talar till barnen än vad barnen gör när de talar till sina

föräldrar. Skillnaderna mellan språkgrupperna är också tydliga. Bland de somaliska föräldrarna har nästan samtliga angett att de talar somaliska till barnen medan bara ungefär 4 av 10 av barnen använder mest somaliska och en lika stor del både somaliska och svenska (bara en mindre grupp använder mest svenska). I de persisktalande familjerna har även där en majoritet av föräldrarna svarat att de mest använder persiska när de talar till barnen medan resultatet för barnen

**Figur 10.** Andel respondenter (familjer) som gett följande gradering av hur stor betydelse det aktuella språket har för dem. Totalt svarade 197 familjer.

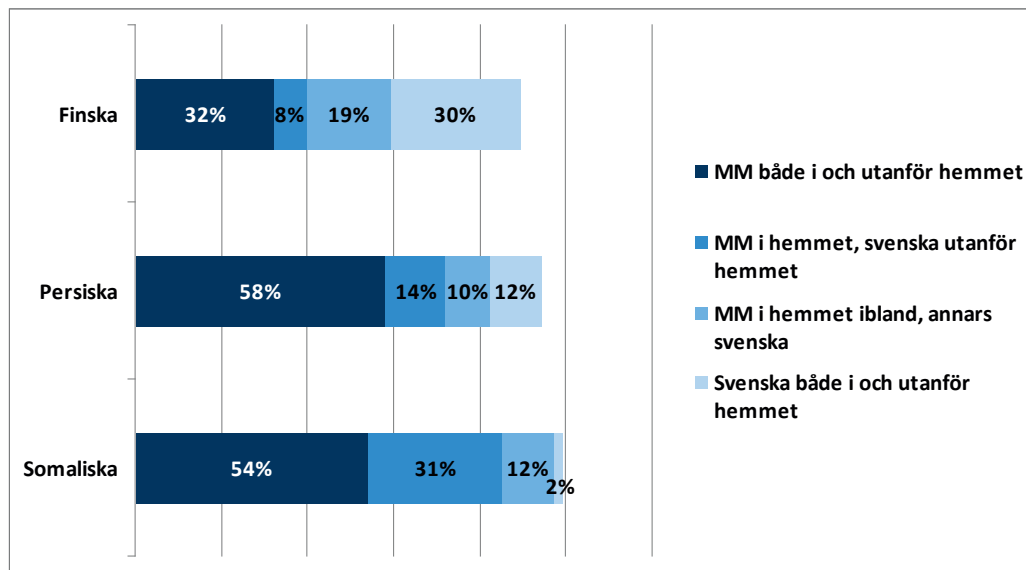


gruppen. Samtidigt svarade nästan var tredje finskspråkig familj att de använder finska mycket, både i och utanför hemmet.

När det gäller språkanvändningen i hemmet använder somaliskspråkiga familjer sitt språk mest. Samtidigt var skillnaden mellan den somaliska och den persiska respondentgruppen inte särskilt stor. Det var till och med något fler i den persiska gruppen som svarade att de i princip enbart talade persiska. Dubbelt så många i den somaliska gruppen angav att de bytte språk till svenska när de var utanför hemmet jämfört med den persiska gruppen. Samtidigt var det betydligt fler persiska familjer än somaliska som angav att de i princip bara talade svenska. Bland

i dessa familjer är mer blandat. Strax över en tredjedel av barnen har angett att de mest använder persiska när de talar till föräldrarna, men nästan lika många använder mest svenska och ytterligare nästan en tredjedel har angett att de använder både persiska och svenska. Bland de finska föräldrarna angav bara var femte att de mest använder finska när de talar till barnen och samtidigt svarade nästan dubbelt så många att de enbart talar svenska till barnen. Bland barnen talade också en majoritet svenska till föräldrarna medan bara ungefär 1 av 6 barn angav att de mest talade finska.

**Figur 11.** Graden av användning av de aktuella språken i familjen. Totalt svarade 197 familjer. MM = Modersmål.



### *Kulturell identitet och personlig nytta viktigt för de som deltar*

Huvudfrågan i enkäten bestod av ett antal påståenden om modersmålsundervisningens nytta inom olika områden. Familjerna fick gradera varje påstående på en tregradig skala enligt hur mycket de instämde i vart och ett av dem. Syftet var att ta reda på mer om vilka skäl man har att delta eller inte delta i skolans modersmålsundervisning.

Det påstående flest respondenter i alla tre språkgrupper instämde i var modersmålsundervisningens nytta för språkkunskaperna i de aktuella språken. Därefter instämde flest respondenter i påståenden som rörde den personliga nyttan och den kulturella identiteten. Alla tre språkgrupper instämde alltså i hög grad i påståenden som kan sägas höra till en privat sfär. Påståenden som rörde modersmålsundervisningens nytta utanför den privata sfären, det vill säga arbetsliv och högre studier, graderades något lägre. Lägst värderade man de påståenden som rörde undervisningens roll för skolresultat i svenska och andra skolämnen. Mönstret var lik-

artat för alla tre språkgrupper och det var ganska små skillnader överlag.

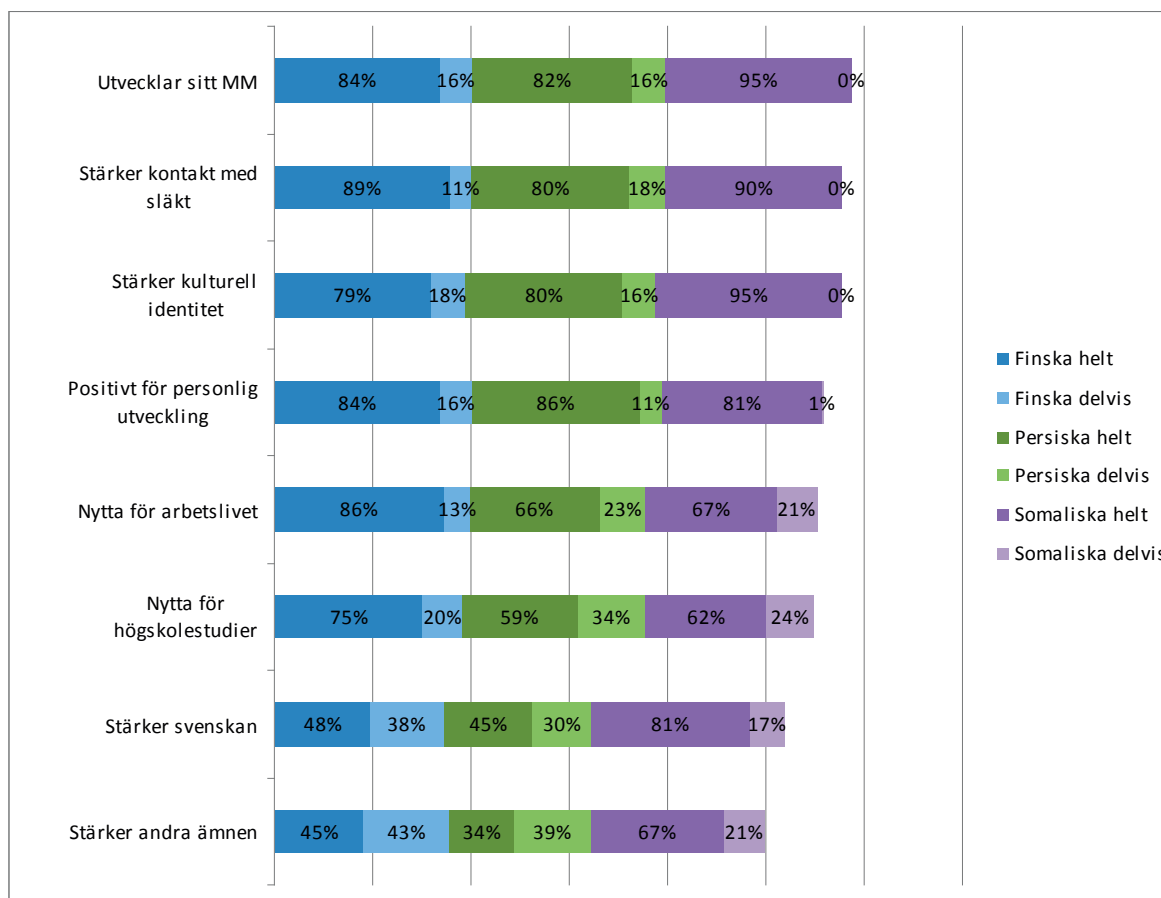
Några undantag i det generella mönstret fanns dock. De finska familjerna graderade modersmålsundervisningens nytta för arbetsliv och högre studier något högre än de två andra grupperna. När det gäller de somaliska respondenterna angav de i något högre grad än de persiska och finska respondenterna att modersmålsundervisningen stärker kunskaper i svenska och i andra skolämnen.

Familjerna fick också svara på frågan om de ville att deras barn skulle få ämnesundervisning på modersmålet. Bara ett fåtal respondenter önskade det. Av enkätfrågan och svaren framgick dock inte vilken typ av undervisning som avsågs.

### *Elevers eget val att inte delta i modersmålsundervisningen*

Bland de 197 familjer som besvarade enkäten var det bara 50 som hade barn som inte deltog i modersmålsundervisningen. Bland dessa 50 familjer var endast 3 somaliska. På grund av de få svaren

**Figur 12.** Andel respondenter (familjer) vars barn *deltar* i modersmålsundervisningen som angett att de instämmer helt eller delvis i följande påståenden. Totalt svarade 142 familjer. MM = Modersmål.



från de somaliska familjerna har jag valt att inte redovisa dessa tre svar. Redovisningen av svaren från familjer vars barn inte deltog i modersmålsundervisningen gäller alltså bara föräldrar med finska och persiska som modersmål (fig.13).

Bland de övriga 47 familjerna instämde flest familjer i påståendet att barnet själv valt att inte delta i modersmålsundervisning. Över hälften av de persiska respondenterna svarade så. Men många av de familjer som angav att barnet självt valt bort att delta, angav också missnöje med undervisningen: att de inte såg någon nytta med undervisningen för arbetsliv eller universitetsstudier, eller att det fanns praktiska hinder för deltagandet. Mer än var femte förälder som svarade att barnet självt valt bort mo-

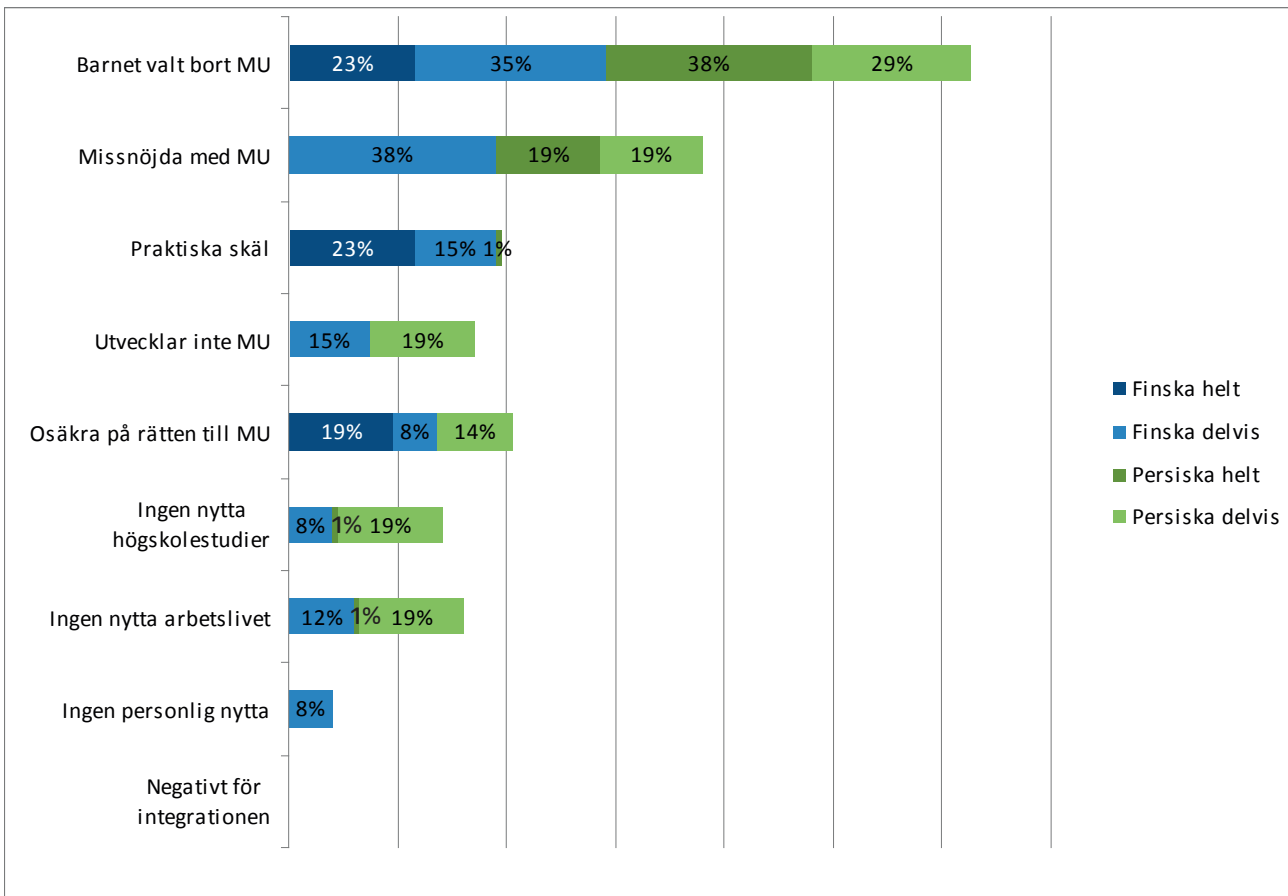
dersmålsundervisningen angav också ett eller flera sådana missnöjesskäl.

Utöver barnets eget val att inte delta var missnöje med modersmålsundervisningen det påstående som flest familjer instämde i. I en öppen fråga fick de familjer som svarat så möjlighet att med egna ord beskriva vad det var i undervisningen de inte var nöjda med.<sup>14</sup> Av svaren att döma var det vanligaste skälet till missnöje bristande kompetens hos

14. Frågan var ställd till de föräldrar vars barn inte deltar i undervisningen men besvarades i en del fall också av föräldrar vars barn deltar. Totalt gav 41 respondenter öppna kommentarer om vad de var missnöjda med.



**Figur 13.** Andel respondenter (familjer) vars barn *inte deltar* i modersmålsundervisningen som angett att de instämmer helt eller delvis i följande påståenden. Totalt svarade 50 familjer. MU = Modersmålsundervisning.



läraren. Det näst vanligaste var brister i undervisningens innehåll eller upplägg, omständigheter som i och för sig skulle kunna tolkas som två sidor av samma mynt. Andra synpunkter som kom fram var bristfällig organisering av undervisningen från skolans sida och att undervisningen inte upplevdes som meningsfull på grund av den begränsade tiden som gavs undervisningen.

Trots att få svar kom in från familjer vars barn inte deltog i modersmålsundervisningen, kunde man ändå urskilja några mönster i hur dessa familjer svarat. Något fler föräldrar med persiska som modersmål svarade att de inte såg någon nytta med modersmålsundervisningen för arbetsliv eller universitetsstudier, jämfört med de finska responden-

terna. Resultatet stämmer väl överens med mönstret i den andra respondentgruppen – de familjer vars barn deltog i modersmålsundervisningen – där de finska familjerna i något högre grad än de andra grupperna svarade att modersmålsundervisningen var nyttig för framtida arbetsliv och högskolestudier (jmf fig.12). När det gäller de somaliska respondenterna angav de i något högre grad än de persiska och finska respondenterna att modersmålsundervisningen stärker kunskaper i svenska och i andra skolämnen.

### Sammanfattning och diskussion

Att försöka ge en samlad bild av familjers attityder till en så mångskiftande verksamhet som

**Svarsfrekvensen  
var högst bland  
de finska  
familjerna  
och lägst bland  
de somaliska.**

modersmålsundervisningen är svårt. Undervisningen ser olika ut – i en del skolor handlar det verkligen om undervisning i och på modersmålet, i andra skolor flyter kanske ämnet samman med stödverksamhet som studiehandledning på modersmålet eller kulturella studier och i ytterligare andra finns inslag av undervisning i svenska som andraspråk. Det är dessutom sannolikt att föräldrarnas egen kunskap om (och intresse för) modersmålsundervisningen varierar.

En av de stora utmaningarna med enkäten har varit att försöka få så hög svarsfrekvens som möjligt, eller kanske snarare att undvika en katastrofalt låg sådan. Som nämnts tidigare har postenkäter ofta låg svarsfrekvens. I det här fallet tillkom dessutom försvårande faktorer såsom respondenter med annan språkbakgrund än den svenska och en komplicerad distributionsväg. En annan försvårande omständighet var att vi inte hade möjlighet att ta kontakt med och informera respondenterna om undersökningen på förhand. Svarsfrekvensen på 30 procent blev låg men ändå inom ramarna för det förväntade. Bland de familjer som deltog i modersmålsundervisningen var svarsfrekvensen så hög som 40 procent. Svarsfrekvensen var högst bland de finska familjerna och lägst bland de somaliska. Resultatet var inte helt oväntat, dels på grund av att den somaliska gruppen har kortare vistelsetid i Sverige och därmed förväntas ha sämre kunskaper i svenska än övriga två grupper, och dels för att skriftkulturen är svag i den somaliska kulturen överlag vilket kan ha påverkat motivationen att besvara enkäten. Att det var högst svarsfrekvens bland de finska respondenterna, trots att finska elever har ett lågt deltagande i modersmålsundervisningen, kan tyda på att det finns en relativt stor medvetenhet och ett intresse för språkliga rättigheter hos gruppen generellt med tanke på att finska är ett

av Sveriges fem nationella minoritetsspråk. Den finska gruppen förväntas också ha relativt goda kunskaper i svenska.

Att via familjernas enkätsvar slå fast direkta orsakssamband mellan svar och deltagande är inte möjligt. Målet har snarare varit att titta på familjernas svar och föra en diskussion utifrån de mönster som eventuellt framträder. Med tanke på att få undersökningar är gjorda där frågor om modersmålsundervisningen ställs direkt till föräldrarna ser jag det som särskilt viktigt att våga ställa sådana frågor, trots deras komplexitet.

Vid en genomgång av respondenternas svar visade det sig dock vara svårare än väntat att utläsa tydliga mönster i hur familjerna värderat de olika påståendena, vilket därmed försvårade en diskussion om möjliga skäl för deltagande. Anledningen är att en stor del av respondenterna svarat att man håller med om alla, eller de flesta, påståenden och dessutom graderat dem likadant, vilket gör det svårt att urskilja mönster i svaren. Kanske hade ett sådant resultat kunnat avhjälpas när enkäten konstruerades, genom att skalorna för svarsalternativen hade gjorts mer detaljerade. En nackdel med det hade dock varit att enkäten riskerat att bli alltför komplex för respondenterna. Av svaren att döma hade en del respondenter redan vissa svårigheter att förstå hur svaren skulle fyllas i.

Respondenternas tendens att gradera många påståenden likadant kan tolkas på flera sätt. Den mest uppenbara tolkningen är att föräldrarna faktiskt ansåg att alla påståendena om modersmålsundervisningens nytta är lika sanna, och att de därför inte kunde gradera dem. Men antagligen spelade mer komplexa faktorer in. De principer som styr en familjs val att låta sina barn delta eller avstå från skolans modersmålsundervisning är troligen mångfacetterade och svåra att värdera också för föräldrarna själva. Det är inte säkert att föräldrarna har funderat ingående på orsakerna till varför de valt modersmålsundervisning för sina barn. Andra, mer lokala faktorer än de som redan nämnts i enkäten kan ha spelat in, till exempel synpunkter på en specifik lärare eller undervisningsmetod (positiva eller negativa), att barnen påverkas av kompisar som deltar i

(eller avstår från) undervisningen eller att andra i familjens omgivning har positiva eller negativa attityder gentemot modersmålsundervisningen. Svaren från den grupp familjer vars barn inte deltar i modersmålsundervisningen indikerar just detta; att valet att inte delta till stor del kan kopplas ihop med en kombination av lokala förhållanden och synpunkter på lärarkompetens.

Modersmålsämnet är, som nämnts tidigare, ett ämne med ideologisk laddning. Det finns forskning om attityder gentemot modersmålsundervisning som visat att modersmålsundervisningen i vissa fall blir en symbol för elevers relation till sin etniska bakgrund, och att det hos vissa elever därför kan finnas en medveten eller omedveten distansering till modersmålsundervisningen beroende på hur eleven förhåller sig till sin etniska identitet. En negativ attityd till modersmålsundervisningen kan då bli ett sätt att hålla sin ursprungliga etniska identitet ifrån sig för att istället närma sig en svensk identitet (Tuomela 2002)<sup>15</sup>. Ett liknande förhållningssätt kan urskiljas bland de insändare som kategoriserats "insiders" i genomgången av insändarbrev till dagstidningar (se s.48). Dessa insändarskribenter, som själva har andra modersmål än svenska och som valt bort att delta, argumenterar utifrån ett motsatsförhållande mellan deltagande i modersmålsundervisningen respektive integration och kunskaper i svenska.

När det gäller de familjer vars barn deltar i modersmålsundervisningen kunde man överlag, men med några undantag, se ett mönster bland respondenterna i alla tre språkgrupper. Det påstående som flest respondenter instämde helt eller delvis i var det att modersmålsundervisningen utvecklar kunskaper i det aktuella språket. Därefter hamnade påståenden som skulle kunna placeras i en privat domän: att undervisningen stärker kontakt med släkt och familj som talar språket, att den stärker den dubbla kulturella identiteten och att den är positiv för den personliga utvecklingen. Därefter hamnade påståendena som rör undervisningens nytta för arbetsliv och högskolestudier. Färst respondenter instämde i de påståenden som handlade om un-

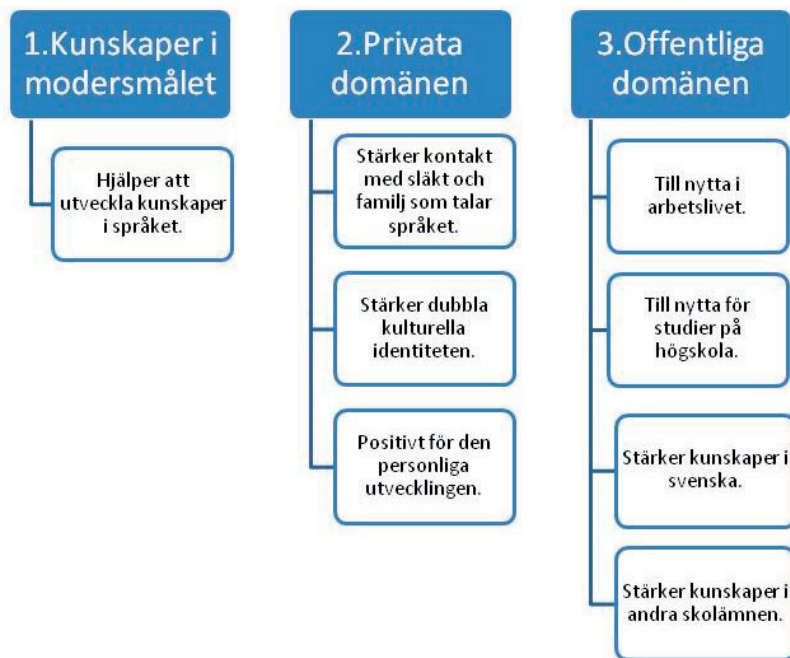
dervisningens nytta som ett verktyg för att lära sig svenska språket, och för andra skolämnen.

Två undantag som bryter mönstret kunde dock skönjas. När det gäller påståendena om modersmålsundervisningens nytta för arbetsliv och högskolestudier var de finska familjerna något mer positiva till detta än de övriga två språkgrupperna. De somaliska familjerna angav, i sin tur, i något högre grad än de persiska och finska att modersmålsundervisningen stärker kunskaper i svenska och i andra skolämnen. Resultatet skulle kunna ha att göra med att Finland och finskan har närmare kulturella band till Sverige och därmed en betydligt mer etablerad plats inom utbildningssektor och arbetsliv i jämförelse med de andra två språken. När det gäller avvikelsen i svaren från de somaliska familjerna kan förklaringen vara att det sannolikt finns fler elever som har studiestöd på somaliska än vad som är fallet i de övriga två grupperna (eftersom en större andel av eleverna är födda i Somalia eller kommit sent till Sverige). Utifrån det skolmyndigheterna rapporterat om okunskapen om flerspråkiga barns lärande i skolan kan man förmoda att det heller inte är särskilt ovanligt att modersmålsundervisningen ibland sammanblandas med studiestöd.

Bortsett från de avvikande mönstren som angetts ovan kan man alltså se att modersmålsundervisningen verkar ha störst betydelse inom den privata domänen för alla tre språkgrupper (se fig.12), vilket ligger ungefär i linje med de syften som kommer till uttryck i den nuvarande läroplanen Lgr11. Idén om modersmålsämnets betydelse för kunskapsutvecklingen i andra skolämnen, som kursplanen för modersmål förespråkar, återspeglas dock inte i svaren. Att minoritetsspråk bevaras längst i informella och privata domäner, som familjen, medan majoritetsspråket börjar användas tidigare i mer offentliga domäner, är belagt inom forskningen om språkbyte och språkbevarande (se t.ex. Otte-

15. Se till exempel Johansson (2000). *Flerspråkighet i ett mångspråkigt klassrum. Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan.*

**Figur 14.** Gradering och kategorisering av respondenternas (familjer vars barn deltar i modersmålsundervisningen) påståenden om modersmålsundervisningens nytta inom olika områden.



rup 2005). Båda dessa mönster återfinns tydligt i respondenternas svar, bland alla tre språkgrupperna. Att betydelsen av modersmålsundervisningen tydligare knyts till dessa domäner är således inte särskilt förvånande. Även det faktum att yngre människor i högre utsträckning än äldre använder majoritetsspråket är väl belagt. Det vanligaste mönstret i en språkbytesprocess är att barnen är de i familjen som först går över till att använda majoritetsspråket med varandra och sedan även till föräldrarna medan föräldrarna fortsätter att tala minoritetsspråket till barnen. I slutet av en språkbytesprocess går även föräldrarna över till att tala majoritetsspråket (Hyltenstam och Stroud 1991). Enkätsvaren bekräftade en förväntad språkbytesprocess där fler föräldrar svarat att de använder sitt minoritetsspråk när de talar till barnen än vad barnen angett. Enkätsvaren visade också att de finskspråkiga barnen var de som kommit längst i språkbytesprocessen

– bland dem angav en majoritet att de för det mesta talade svenska till föräldrarna. I den andra änden stod de somaliskspråkiga föräldrarna där nästan samtliga angett att de för det mesta talar somaliska till barnen.

Språkvalen görs av enskilda individer i varje enskild samtals-situation, men påverkas naturligtvis också av värderingar om språks status som återfinns på en samhällsnivå vilket påverkar individernas syn på sina modersmåls värde och användbarhet i majoritetssamhället (Hyltenstam och Stroud 1991). Att modersmålet har stor betydelse i den privata domänen hindrar ju inte att språkkunskaperna samtidigt skulle kunna ses som betydelsefulla för offentliga arenor som utbildningssektorn och arbetslivet. Med tanke på att det redan finns signaler från näringslivet om ett växande behov av en bredare repertoar av språklig kompetens, är

det möjligt att synen på de invandrade språken som en privat angelägenhet utmanas i framtiden.

## 2.4. Attityder till modersmålsundervisningen – för eller emot på dagstidningarnas insändarsidor?

### Om undersökningen

#### *Syfte och frågeställning*

Modersmålsundervisningen har under lång tid varit en av de mest omdiskuterade skolfrågorna – inte bara bland forskare utan också bland allmänheten. Andra som undersökt frågans ideologiska sprängkraft, har pekat på en klyfta mellan den officiella hållningen till ämnet och folkopinionens, där folkopinionens inställning beskrivits som mer negativ överlag (Hyltenstam och Tuomela 1996, Wingstedt 1998).

Språkrådet har gjort en genomgång av insän-

dare i dagstidningar som tar upp ämnet modersmålsundervisning, under åren 2006–2011.<sup>16</sup> Syftet med undersökningen har varit att undersöka vilka underliggande teman som aktualiseras i en fri diskussion om modersmålsundervisningen i ett forum där den breda allmänheten får komma till tals – det vill säga på dagstidningarnas insändarsidor.

Syftet har också varit att jämföra diskussionen under åren 2006–2011 med en liknande undersökning i sociolingvisten Maria Wingstedts avhandling från 1998: *Langauge Ideologies and Minority Language Politics in Sweden*. Wingstedt gör en översiktlig genomgång av insändare i dagspressen under 1990-talet. I undersökningen kategoriseras argumenten tematiskt för att skapa en överblick över de kontexter som omger ämnet modersmålsundervisning på dagstidningarnas insändarsidor. I Språkrådets genomgång av insändare ville vi se om, och i så fall hur, argumenten förändrats under tiden som gått mellan de två undersökningstillfällena. Har attityderna hos insändarskribenterna förskjutits åt något håll? Förekommer det andra teman i diskussionerna 2006 än 1996?

Att studera insändarbrev till dagstidningar ger förstås inte en heltäckande bild av en befolknings inställning i en viss fråga. Det är inte givet, eller ens troligt, att insändarskribenterna representerar ett tvärsnitt av befolkningen. För det första kan man anta att det är personer med starka åsikter i en fråga som överhuvudtaget gör sig besväret att skriva insändare. För det andra sker en urvalsprocess från redaktörens sida under vilken en del insändare sannolikt väljs bort. Andra faktorer spelar också in. Man kan till exempel anta att yngre personer, åtminstone under 2000-talet, i högre utsträckning än äldre, söker sig till andra forum än dagstidningarnas insändarsidor för att debattera aktuella samhällsfrågor.

Men även om traditionella dagstidningar numera får allt större konkurrens av andra medier menar jag att dagstidningar fortfarande är intressanta forum för samhällsdebatt eftersom de når en stor och bred krets på ett sätt som de flesta sociala medier trots allt ännu inte gör.

### *Tillvägagångssätt*

Genomgången av dagstidningarnas insändarsidor genomfördes med hjälp av medietjänsten Retriever. Sökningen gjordes i nationella, regionala och lokala dagstidningar med hjälp av sökorden ”modersmålsundervisning” och ”hemspråk”. Eftersom det inte fanns något sätt att ställa in själva sökningen på insändartexter specifikt, fick utsorteringen av insändartiklarna sedan göras manuellt.

### **Resultat**

Resultatet av jämförelsen mellan insändarna från 1990-talet så som de återges av Wingstedt, och 2000-talets insändare, var tydligt. De teman och argument som Wingstedt presenterade i sin avhandling återfanns i genomgången av 2000-talets insändare i ungefär samma omfattning. Det gick alltså inte att utifrån insändarnas argument se någon förändring i opinionen under de 10–20 år som gått sedan den första undersökningen. Det ska dock påpekas att det i båda fallen handlar om ett begränsat undersökningsmaterial. För perioden 2006–2011 rörde det sig om totalt 46 insändare.

### *Framgångsfaktor eller onödig samhällsutgift?*

Av de 46 insändarna kunde en majoritet klassificeras som förespråkare av modersmålsundervisningen.<sup>17</sup> Det kan tyckas som ett oväntat resultat, eftersom diskussioner om modersmålsundervisning ofta förknippas med en negativ opinion, men kan delvis förklaras med att motståndarna till modersmålsundervisningen i regel tenderade att initiera diskussionerna som sedan följdes av flera svar från förespråkare.

Det vanligaste temat som förekom bland insändarna handlade om språkinläring. Därefter kom i tur och ordning insändare som innehöll

16. För 2011 bara till och med juni månad.

17. 24 förespråkare, 17 motståndare samt några få som placerades i en mittenkategori och som uppehöll sig mest vid organisatoriska aspekter av undervisningen



sociologiska argument<sup>18</sup>, ekonomiska argument och "insider-argument" (hos Wingstedt kallad "the witnesses").

Att tala om insändarskribenterna som antingen förespråkare eller motståndare till modersmålsundervisning kan tyckas onyanserat, men faktum är att skribenterna i det här fallet hade, med några få undantag, så tydliga roller i sin argumentation att uppdelningen i två skilda läger faktiskt inte blev särskilt problematisk. De alla flesta insändare innehöll dock argument från flera olika kategorier (en insändartext kunde alltså innehålla både ekonomiska och sociologiska argument) och skiljelinjen mellan temana var därmed inte särskilt lätt att dra. Teman som klassificerats som sociologiska skulle säkert också kunna sägas innehålla ekonomiska argument. De klassificeringar som är gjorda ska därför betraktas som ungefärliga uppskattningar.

#### *Språkinläring*

Att argument som rör språkinläring förekommer i en diskussion om modersmålsundervisning är knappast förvånande. Nästan hälften av insändarna innehöll ett sådant tema. De flesta insändarskribenter som använde argument med detta tema, var förespråkare som argumenterade för att det är nödvändigt att ha ett starkt modersmål för att utveckla bra kunskaper i svenska, och att modersmålsundervisning därmed indirekt bidrar till bättre svensk kunskaper. Motståndarna gav uttryck för en motsatt ståndpunkt – att undervisningen hindrar, bromsar eller står i vägen, antingen för möjligheten att lära sig svenska eller för själva inlärningsprocessen som sådan. Denna föreställning gick att hitta explicit eller implicit hos de flesta insändarskribenter som klassificerades som motståndare till modersmålsundervisning.

Nedan följer några exempel på typiska insändare där argument som rörde språkinläring användes:

#### **För:**

All forskning visar att barn har lättare att lära sig alla andra ämnen om de får övning i sitt hemspråk.

Ett gott modersmål underlättar alltså all övrig inläring, vilket i sin tur gör att lärarna kan fokusera på undervisning istället för på konfliktlösning eller annan social verksamhet. (Katrineholms-Kuriren 9.1.2010)

Att ha ett välutvecklat och starkt modersmål är grunden för att lära sig nya språk. Utan ett fungerande modersmål är det alltså svårt att lära sig nya språk. Detta är alla forskare i hela världen eniga om. (Dalarnas Tidningar 29.12.2008)

#### **Emot:**

Enligt min mening finns det två skäl att avveckla hemspråksundervisningen. Det ena skälet är att hemspråksundervisningen hämmar och försämrar möjligheten till inläring av det nya språket. Invandrarbarnen skulle lätt lära sig svenska om inget alternativ gavs. Den svenska välviljan får här till följd att invandrarbarnen blir halvspråkiga och därmed utan ett modersmål som är förutsättningen för förståelse mellan människor och nyckeln till den svenska arbetsmarknaden. (Dalarnas Tidningar 27.6.2011)

I de flesta invandrarfamiljer talar man faktiskt sitt hemspråk dagligen. Små barn lär sig språk snabbt. Avsätt dessa timmar till ökad svenskundervisning så att eleverna lär sig språk som de behöver för att klara sitt arbetsliv i Sverige. (Ludvika Nya Tidning 12.3.2008)

Argument om ett motsatsförhållande mellan modersmålsundervisning och inläringen av svenska som ges uttryck för i de två negativa insändarna ovan kan sägas innehålla flera nivåer. Skribenterna pekar på faktiska undervisningstillfällen och den tid som läggs ner på modersmålet, det vill säga själva undervisningen som sådan, som ett hinder för undervisning

---

18. Till kategorin "sociologiska argument" har räknats argument som rör minoritetsspråkens roll i samhället eller kopplingen till sociala strukturer och processer, till exempel undervisningens plats i den svenska skolan eller betydelsen av modersmålsundervisning för integration.



i svenska eftersom lektionstiden skulle kunna avsättas för svenska: "Avsätt dessa timmar till ökad svenskundervisning så att eleverna lär sig språk som de behöver för att klara sitt arbetsliv i Sverige."

Men argumentationen handlar också om att modersmålsundervisningen tar plats på kognitiv nivå för den enskilda eleven, i den meningen att undervisning i modersmålet står i vägen för inlärningen av svenska, eller att de två språken står i vägen för varandra: "... att hemspråksundervisningen hämmar och försämrar möjligheten till inlärning av det nya språket". Uttrycket "halvspråkiga" i samma insändare förstärker resonemanget om ett motsatsförhållande mellan de två språken, ett resonemang som var vanligt också bland insändare i de andra kategorierna.

När förespråkarna för modersmålsundervisning använde argument som rör språkinlärning skedde det ofta som svar på argument som redan förts fram av motståndarskribenter. Flera av förespråkarna hänvisade till forskning som ett stöd för sin argumentation, men gick inte närmare in på innehållet i den forskningen eller hänvisade till någon specifik källa. Bland motståndarna var det få som hänvisade till vetenskapliga rön, och de som gjorde det var inte heller specifika om vilken forskning som avsågs.

#### *Sociologiska argument*

Utöver argument som rör språkinlärning var sociologiska och ekonomiska argument vanliga bland insändarna. I kategorin sociologiska argument har räknats argument som berör kopplingen mellan språk och samhälle, till exempel relationen mellan majoritets- och minoritetsbefolkningen, språkets roll i samhällsstrukturer och processer som integration, segregation, marginalisering och etnicitet.

De sociologiska argumenten var ungefär jämnt fördelade mellan förespråkarna och motståndarna. Motståndarna betraktade i regel modersmålsundervisningen som en privat angelägenhet, som borde flyttas från den offentliga sfären (skolan) till den privata (familjen). Dessa insändarskribenter ville se en förflyttning av ansvar och finansiering från den offentliga sfären till den privata. En sådan

förflyttning av ansvar kan samtidigt betraktas som ett ekonomiskt argument. Genom att ansvaret för undervisningen inte längre blir statens så drabbas heller inte skattebetalarna ekonomiskt.

Man tenderade att se undervisningen som ett privilegium för den enskilda eleven/familjen, inte som en kompetens som skulle kunna innehålla ett mervärde för samhället på kort eller lång sikt. En del skribenter argumenterade också för att modersmålsundervisningen inverkar negativt på invandrade barns integration.

#### **Emot:**

Kan inte förstå varför de ska lägga resurser till modersmål i skolorna. Det är upp till föräldrarna att föra språket vidare. Det viktigaste är väl att de ska klara sig i Sverige om de valt att komma hit så barnen kan klara sig bra här. Pengarna behövs till annat inom kommunen, detta är helt galet! (Katrineholms-Kuriren 9.1.2010)

Tänk så mycket tolkningskostnader vi skulle spara om alla som kommer hit tvingades lära sig svenska. Om nu dessutom barnen ska lära sig sitt gamla hemspråk istället för sitt nya lands språk kan de väl agera tolk åt sina föräldrar eller andra släktingar, eller? Varför ska man gå i skola för att "lära" sig ett språk man redan kan och använder till 99 procent ändå mellan föräldrar och kamrater. "Tanken med språkutbildning ska vara att hjälpa – inte stjälpa" avslutar denna språklärare. Ja visst. Man hjälper människor att komma in i samhället genom att de tvingas lära sig vårt språk – inte sitt gamla som man borde kunna utan subvention från skattebetalare. (Expressen 18.7.2006)

Förespråkarna menade tvärtom att undervisningen indirekt underlättade integration eftersom det, enligt dem, ledde till bättre svenskskapskap. De pekade i stället på andra faktorer som betydelsefulla för att förbättra integrationen (till

**Det är tydligt  
att modersmåls-  
undervisningen fått  
en symbolfunktion  
för mer  
brännbara  
ämnen.**

exempel att lösa problemet med en alltmer segregerad bostadssituation). Några förespråkare menade också att modersmålsundervisningen var en tillgång för hela samhället, till exempel i internationella kontakter och handel – argument som sammanföll med de ekonomiska.

#### *Ekonomiska argument*

De insändarskribenter som använde sig av ekonomiska argument hade i de flesta fall en negativ inställning till modersmålsundervisningen. De ekonomiska argument som var vanligast var hänvisningar till de höga kostnaderna för undervisningen som sådan samt det faktum att den är skattefinansierad. En del debattörer ställde kostnaden för modersmålsundervisning i relation till kostnader för andra samhällsinsatser som man menade att det fanns ett större behov av. De få förespråkare för modersmålsundervisningen som använde ekonomiska argument hänvisade till flerspråkighet som en ekonomisk vinst för samhället på sikt.

#### **För:**

Sverige behöver flerspråkiga människor i en alltmer globaliserad värld. Personer med flera språk och flera kulturer kan lättare skapa nya affärskontakter och främja företagsetableringar i andra länder – inte bara jobba på Ica som insändarskribenten nämner. (Öresunds-Posten, 4.12.2009)

För Sverige som ett litet och språkligt/kulturellt udda land med hög tekniknivå, högt exportberoende och en hög ideologisk profil i världen, är det långsiktigt av avgörande betydelse att våra medborgare har kunskap och förmåga att kommunicera med andra länder. Att stötta undervisning i turkiska, kurdiska, arabiska, persiska, kroatiska och de klassiska europeiska skolspråken är därmed ingen privatsak. Det är heller inte i grunden en humanitär fråga. Det är en för Sverige i framtiden avgörande framgångsfaktor i den europeiska och internationella konkurrensen. (Göteborgs-Posten 25.4.2006)

#### **Emot:**

Kostnaden för hemspråk är inte försumbar. Vi har idag över 500 000 barn och ungdomar upp till 18 år

med utländsk bakgrund. Varje barn – svenskt eller utländskt – kostar grovt räknat minst 100 000 kr/år i skattefinansierade utgifter. Det är helt orimligt att ett litet land som Sverige också ska ta på sig kostnaden för att undervisa i 150 främmande språk. Sverige klarar sig bra med 8–10 utländska språk som vi haft sedan länge. (Göteborgs-Posten 6.5.2006)

Bilden av Sverige som ett litet land används av de båda sista insändarskribenterna men med olika syften. Förespråkaren talar om Sverige som ”ett litet och språkligt/kulturellt udda land” som behöver kompetens utifrån i form av kunskaper i andra språk för att hävda sig i en ”europeisk och internationell konkurrens”. Skribenten argumenterar alltså för behovet av modersmålsundervisning genom att ställa Sverige i förhållande till omvärlden. Motståndaren använder också bilden av Sveriges litenhet men ställer ”ett litet land som Sverige” mot ”150 främmande språk” för att argumentera för orimligheten i modersmålsundervisningen och dess kostnader.

#### *Insider-argument*

Med insider-argument menar jag argument där insändarskribenter hänvisade till sin egen erfarenhet av modersmålsundervisning. Till antalet insändare var denna kategori betydligt mindre vanlig än de övriga tre men i jämförelsen med Wingstedts material blev dessa insändare extra intressanta eftersom de så enkelt gick att identifiera också i mitt eget material. Trots att debattörerna hänvisade till egna, individuella erfarenheter, använde insändarskribenterna i mitt material ett sätt att argumentera som hade mycket stora likheter med det Wingstedt presenterade. De flesta som använde insider-argument var tydliga motståndare till modersmålsundervisning, och baserade argumentationen på sin egen erfarenhet av att själva ha invandrat till Sverige. Flertalet av dem hade inte själva deltagit i modersmålsundervisning och menade att det faktum att de inte deltagit hade bidragit positivt till deras integration. De få förespråkarna var lärare som själva undervisat i ämnet modersmål eller elever med positiva erfarenheter från att ha deltagit i modersmålsundervisning:

**För:**

Undervisningen i modersmål har gjort det möjligt för mig att kommunicera med familj och andra anhöriga. Det har gjort att jag kan läsa och skriva mitt modersmål. Den lektion jag hade en gång i veckan har gjort att jag kan påbörja min utbildning som svensk-arabisk tolk samtidigt som jag läser till sjuksköterska. Det har gjort att jag kan ha flera bollor i luften samtidigt utan att misslyckas. Det har gett mig fler möjligheter i livet, i utbildningen och till och med under mina gymnasiala studier. (Sydsvenska Dagbladet 25.9.2008)

**Emot:**

Jag är själv från Iran och blev erbjuden modersmål när jag var barn. Detta tackade jag nej till, vilket jag är glad åt idag. Hellre pratar jag ett språk helbra, än två halvbra. Man får inget jobb på Ica om man pratar persiska flytande. (Östersunds-Posten, 2.12.2009)

Jag är lättad över att vi under mina uppväxtår hade politiker som visade oss barn till utlänningar så mycken respekt, att de trodde sig om att kunna bibringa oss en god svenska. Tänk er om jag hade förmedlat detta på en svenska med starka influenser av jiddisch. Vem hade förstätt mig? Nu hör man unga tala med accent – till och med de som är födda här. Självfallet kommer de att ha svårigheter att klara sig i det svenska arbetslivet. Någon enkel socioekonomisk förklaring till invandrarbarnens svårigheter idag köper jag inte. Då hade min generation det ännu värre, med fattigdom och föräldrar som varit med om de värsta styggelser under kriget. Ändå klarade vi oss, trots sämsta möjliga förutsättningar, bra i det svenska samhället. Anledningen var att vi fortfarande respekterades som svenskar. (Sydsvenska Dagbladet 15.7.2008)

**Sammanfattning och diskussion***Vad betyder de låsta positionerna?*

Att döma av de båda nedslagen i insändarmaterial, min egen under senare delen av 2000-talet och Wingstedts under 1990-talet, har diskussionen om modersmålsundervisningen på dagstidningarnas insändarsidor varit förvånande

statisk under lång period. Det är tydligt att modersmålsundervisning fått en symbolfunktion för mer brännbara ämnen som invandring, integration och etnicitet (Hyltenstam och Tuomela 1996, Wingstedt 1998). Så länge det finns ett behov av att uttrycka åsikter inom dessa områden kommer modersmålsundervisningen troligtvis att vara ett diskussionsämne.

En relevant fråga i sammanhanget är kanske om det spelar någon roll vad ”vanligt folk” tycker och ger uttryck för i offentliga diskussioner om modersmålsundervisning. Vilken betydelse ska man tillskriva en diskussion som förs av personer som i de flesta fall inte har vare sig erfarenhet eller specifik kunskap om språkinläring eller modersmålsundervisning? Att döma av de argument som lades fram, både av förespråkare och motståndare till modersmålsundervisning, kan man dra slutsatsen att de debattörer som deltar i insändardiskussionerna överlag inte var särskilt väl insatta i de faktiska omständigheter som råder för modersmålsämnet. Även om flera debattörer hänvisade till forskning utvecklade de inte resonemangen vidare.

Insändarskribenter saknar dessutom i de flesta fall reell makt – de utbildningspolitiska besluten tas långt ifrån diskussionerna på dagstidningarnas insändarsidor. Indirekt kan diskussioner i sådana forum dock ändå vara betydelsefulla, eftersom de i någon mån speglar väljarkåren, vars hållning det politiska etablissemanget förlorar på att fjärma sig alltför långt ifrån. Att undersöka vad ”vanligt folk” talar om när de talar om modersmålsundervisningen säger något om vad beslutsfattare har att förhålla sig till. Så länge en diskussion om modersmålsundervisningens vara eller icke-vara upprätthålls, hålls också på något plan frågan om modersmålsundervisningens existensberättigande levande, trots att Sverige har en språkpolitik som tydligt tar ställning för det mångspråkiga samhället och modersmålsundervisningens betydelse för flerspråkiga elever.

Att enbart betrakta de negativa insändarskribenternas inställning till modersmålsundervisningen som uttryck för negativa attityder till invandring, eller rent av främlingsfientlighet, vore dock en alltför enkel tolkning. Kanske ska man

snarare se ifrågasättandet av modersmålsundervisningen som ett uttryck för en rådande enspråkighetsnorm. Allt fler elever är i dag flerspråkiga. Trots det är utgångspunkten för skolundervisningen fortfarande den enspråkiga eleven (Lindberg 2011). När enspråkighet är den naturliga utgångspunkten för skolundervisningen blir den flerspråkiga eleven ett problem. Den föreställning som framkom hos många av insändarskribenterna, att ett språk står i vägen för ett annat, kan ses som ett uttryck för en sådan enspråkighetsnorm. Modersmålsundervisningen blir den synbara och konkreta manifestationen av det som avviker från normen – en etnisk markör. Hyltenstam lyfter fram det faktum att sådana markörer kan användas också av personer som själva har en annan etnicitet än svensk. Precis som i Wingstedts insändartexter fanns det i insändarna från 2000-talet en kategori insändare där argumentationen byggde på egna erfarenheter, skrivna av personer som deltagit eller inte deltagit i modersmålsundervisningen och där valet kopplades samman med en etnisk identitet, vare sig den var svensk eller icke-svensk. Deltagande eller ickedeltagande blir en identitetshandling i sig.

Att individer som tillhör en minoritet och som nått framgång i majoritetssamhället förklarar framgången med någon form av avståndstagande gentemot sin egen kultur är ett sociologiskt fenomen som flerspråkighetsforskaren Kenneth Hyltenstam lyft fram i samband med just debatten om modersmålsundervisning (Hyltenstam och Tuomela 1996). Att kapa banden till en icke-svensk etnisk tillhörighet tolkas som en statushöjande handling i sig, både av individen själv och av omgivningen. Så kan man tolka en av insändarskribenterna när denne skriver: ”Vi klarade oss bra i det svenska samhället. Anledningen var att vi fortfarande respekterades som svenskar.” Respekten som svensk förutsätter i debattörens ögon ett avståndstagande från bland annat modersmålet och undervisning i det. Formuleringarna avslöjar att diskussionen rör sig långt från själva modersmålsundervisningen som sådan och snarare aktualiserar frågor om svenskhet och icke-svenskhet. Modersmålsundervisningen blir en etnisk markör som debattö-

ren använder för att visa på närhet eller avstånd till det svenska.

#### *Modersmålsundervisningen som symbol för etnicitet*

I mediedebatter om modersmålsundervisning och flerspråkig undervisning har det sedan ämnet infördes funnits en tendens att blanda rent språkvetenskapliga argument med ideologiska (Municio 1987). Att modersmålsundervisningen inte bara är ett skolämne vilket som helst utan en fråga laddad med ideologisk sprängkraft kan förstås på flera sätt.

Modersmålsundervisningen kan sägas utgöra en knutpunkt där flera samhällsfrågor med stark ideologisk laddning möts. Skolans roll, som modell för ett framtida samhälle och förvaltare av ideologi, gör den till en självklar arena för diskussioner om olika värden. Skolundervisningens innehåll kan ses som en spegling av de kunskaper och värden samhället anser behöva rusta sig med i framtiden (Wingstedt 1998). Samtidigt får språkliga förhållanden ofta fungera som symboler för frågor om etnicitet, och i samband med sådana diskussioner får elever med annat modersmål ofta representera det icke-svenska. Modersmålsundervisningen blir därmed en symbol för mångspråkighet, mångkulturalism och etnicitet. När frågan om modersmålsundervisningens vara eller icke-vara diskuteras på tidningarnas insändarsidor är det samtidigt en diskussion om vilket värde vi ska tillskriva människors olika bakgrund. Tar man modersmålsämnets funktion som symbol för svenskhet kontra icke-svenskhet handlar diskussionen också i någon mån om hur mycket etnisk och kulturell mångfald ”den svenska kulturen/språket/eticiteten” kan eller bör ta emot. När en insändarskribent använder bilden av ”ett litet land som Sverige” och ställer den mot ”150 främmande språk” verkar språken i sig ta nästan fysisk plats. Föreställningen om Sverige som ett litet land används då för att ge legitimitet åt argumentet att 150 språk är för många. Mot den bakgrunden handlar argumentet bara på ytan om kostnader i kronor och ören, och på ett annat plan lika mycket om mångkultur och svenskhet. Det finns en underförstådd

fråga i argumentet som lyder: ”Hur ska det lilla Sverige kunna härbärgera alla dessa 150 kulturer?” Under frågan om de reella kostnaderna finns föreställningen om en annan slags kostnad – kostnaden för nationalstaten Sverige, och dess inneboende svenskhet. Kan en nationalstat klara inblandningen av de kulturer som 150 språk representerar? Den förespråkande insändarskriften använde samma bild av det lilla Sverige men lyfte istället fram sårbarheten i det och använde det som argument för att vi behöver ta in kunskap från omvärlden.

Den brittiske språksociologen Adrian Blackledge menar att det i demokratiska samhällen, som överlag präglas av toleranta värderingar och jämlikhetsideal, inte är accepterat med direkt diskriminering gentemot enskilda eller grupper av människor. I sådana samhällen har negativa attityder gentemot vissa grupper istället en tendens att knytas till föränderliga attribut i den utpekade gruppen, till exempel språkbruket. Eftersom sådana samhällen inte accepterar negativa och diskriminerande attityder gentemot människors etniska ursprung får språkliga förhållanden därmed fungera som arenor för sådana uttryck (Blackledge 2005).

I en översikt om flerspråkighetsforskning påpekar Hyltenstam att det i folkopinionen är vanligt att ifrågasätta kostnaderna för modersmålsundervisningen medan kostnaderna för undervisningen i moderna språk sällan blir föremål för samma kritiska blick. Kostnaden och nyttan av undervisning i tyska, franska och spanska ifrågasätts alltså i regel inte i offentliga diskussioner. Ändå är det i moderna språk fråga om inläring av nybörjarspråk medan elever inom modersmålsundervisningen kommer in i ämnet med förkunskaper, vilket borde vara mer samhällsekonomiskt lönsamt (Vetenskapsrådet 2012). Skillnaden handlar naturligtvis delvis om språkens inbördes status. Tyska, franska och spanska är stora världsspråk med hög status som utgör en del av en lång västerländsk utbildningstradition medan många av de språk som förknippas med modersmålsundervisningen, invandrade språk, har lägre status (även om det bland dem också finns stora världsspråk, till exempel arabiska). Moderna språk är dessutom ett skolämne tillgängligt för alla

elever medan modersmålsämnet bara är tillgängligt för elever med utländsk bakgrund (eller som tillhör en nationell minoritet). En diskussion om de moderna språken rymmer därmed inte per automatik någon etnisk dimension såsom modersmålsundervisningen gör.

Frågan om modersmålsundervisningens vara eller icke-vara och dess effekter på flerspråkiga elevers språkbehärskning rymmer alltså ett tydligt språkideologiskt<sup>19</sup> perspektiv. Språksociologen Christopher Stroud menar att samhällsfrågor som berör språkliga förhållanden i någon mån också rymmer frågor om social struktur och förändring, till exempel viljan att bevara samhället som det är (Stroud 2004). Frågan om modersmålsundervisning kan sägas rymma sådana föreställningar. Det faktum att elever med utländsk bakgrund uppnår sämre skolresultat än elever med svensk bakgrund diskuteras ofta inom ramar för sådana språkliga förhållanden, och nästan alltid som en fråga om svenskkunskaperna hos elever med utländsk bakgrund. En risk med att i offentliga debatter ge ensidigt utrymme åt argument som rör språkbehärskning är att andra, mer strukturella, orsakssamband inte kommer fram eller inte genomlysas lika tydligt. Det kan till exempel handla om rasistiska eller enspråkiga strukturer eller om institutionell diskriminering (Stroud 2004). Institutionell diskriminering skulle i det här sammanhanget kunna vara att skolor med högre andel barn med utländsk bakgrund tilldelas mindre resurser eller har lägre lärartäthet än andra skolor. Eller att lärare i skolor överlag saknar förmågan att värdera, ta tillvara eller mäta flerspråkiga elevers kunskaper. Istället för att

## **Kan en nationalstat klara inblandningen av de kulturer som 150 språk representerar?**

19. Christopher Stroud citerar Gal och Woolards definition av språkideologi som ”kulturella föreställningar om språkets natur, form och syfte” (Stroud 2004).



en diskussion om flerspråkiga elevers skolresultat får rymma flera av dessa möjliga faktorer blir det fråga om elevernas kunskaper i svenska som blir helt dominerande. Trots att Sverige har en lång tradition inom utbildningspolitiken att värna en jämlik utbildning för alla, oavsett socioekonomisk bakgrund, visar de ojämlika resultaten att skolsystemet långt ifrån är anpassat till alla barn, utan i viss mån bidrar till diskriminering av elever med utländsk bakgrund (Westling Allodi 2007).

Enligt Paul Vedder och Erkki Virta kan man fortfarande finna drag av en assimilationsideologi i den svenska statens hållning gentemot migranternas bevarande av modersmålet. Vedder och Virta har undersökt turkiska ungdomars sociokulturella anpassningsprocess i Sverige och Nederländerna genom att pröva tre vanliga modeller som brukar användas för att förklara invandrades anpassning till ett nytt samhälle: den etniska modellen, assimilationsmodellen och integrationsmodellen. Den etniska modellen bygger på idén om välmående och framgång i majoritetssamhället som ett resultat av en stark etnisk identitet och goda kunskaper i modersmålet, medan assimilationsmodellen utgår från en motsatt föreställning – att framgångsrik anpassning till det nya samhället först och främst sker genom goda kunskaper i majoritetssamhällets språk medan kunskaper i modersmålet har mindre betydelse. Den tredje modellen placerar sig i mittfåran av de båda tidigare och betonar vikten av goda kunskaper i modersmålet såväl som i majoritetsspråket för en lyckad sociokulturell anpassning. Syftet med Vedder och Virtas studie var alltså att undersöka vilka samband de kunde se mellan turkiska ungdomars sociokulturella anpassning i Sverige och de olika modellerna. Vedder och Virta utgick från teorin att turkiska ungdomars sociokulturella anpassning först och främst skulle kunna förklaras utifrån den etniska modellen, som man utgick från skulle ligga närmast det svenska samhället och dess institutioner. Resultatet visade dock att man utöver stöd för den etniska modellen också fann ett visst stöd för integrationsmodellen och assimilationsmodellen. Man fann alltså ett visst samband mellan turkiska ungdomars sociokul-

turella anpassning och assimilation i det svenska samhället (starka svenskkunskaper och svaga modersmålskunskaper).

Resultatet från undersökningen pekar på en klyfta mellan officiell retorik och samhällsinstitutionerna. Som nämnts tidigare har den svenska invandringspolitiken från 70-talet präglats av en pluralistisk grundidé som möjliggjorde hemspråksreformen. En positiv retorik gentemot modersmålsundervisningen har bibehållits, liksom de formella rättigheterna till undervisning, men den mångkulturella samhällsidén har alltmer övergetts till förmån för ett uttalat mål om invandrades integration.

Trots att den mångkulturella ideologin försvagats i Sverige finns dock fortfarande en betydligt mer positiv inställning till mångfald från statens sida än i de flesta andra europeiska länder. Europeisk invandringspolitik har under det senaste decenniet utvecklats mot ett mer eller mindre uttalat assimilationsideal (Johansson Heinö 2011). Återkommande opinionsundersökningar visar dock att den svenska folkopinionen har en ambivalent inställning till mångfald och integration. Medan en majoritet av svenskarna anser att mångkultur är positivt, att samhället blivit bättre av invandring och att alla invånare ska ha samma rättigheter och skyldigheter, så menar många samtidigt att invandrare är skyldiga att anpassa sig till det svenska samhället (Johansson Heinö 2011). En sådan hållning kan man också se gentemot minoritetens språksituation, där det under senare tid kunnat urskiljas en tendens att betona vikten av språkkunskaper i svenska framför modersmålet (Ekberg 2013). Betydelsen av svenskkunskaper i integrationens namn var ett tydligt tema också i diskussionerna på dagstidningarnas insändarsidor.

#### *Svenskan central i insändardebatt om modersmålsundervisning*

Som beskrivits ovan har insändarskribenternas argument kategoriserats tematiskt. De vanligaste förekommande temana var argument som rörde språkinläring, sociologiska argument, ekonomiska argument och insiderargument. Utöver dessa går det att identifiera ett annat



genomgående tema som återfanns i de flesta av insändarna, nämligen det svenska språket. Framför allt lyfter insändarskribenterna fram svenskkunskapers roll för integration. Det kan kanske vid första åtanke tyckas märkligt att en debatt om undervisning i andra språk än svenska ändå handlar mest om svenskan. Men samtidigt är det ju först i relation till svenskan och svenskheten som den flerspråkighet och mångkultur som språken inom modersmålsundervisningen symboliserar får ideologisk sprängkraft. Som nämnts tidigare var utgångspunkten för kritiken av modersmålsundervisningen hos i princip samtliga negativa insändarskribenter att undervisningen försämrar elevers kunskaper i svenska. Att kunskaper i svenska värderas högre än kunskaper i modersmålet behövs inte ens sägas explicit.

Även bland de skribenter som försvarade modersmålsundervisningens existens och förde fram dess fördelar var argument kopplade till svenskan det vanligaste. En delförklaring till det är visserligen att en del positiva insändarskribenter gick i svaromål mot negativa skribenter, vilket innebar att det var de negativa skribenterna som i många fall satte ramarna för diskussionen.

Detta tydliga fokus på svenskan och på modersmålsundervisningens eventuella positiva eller negativa effekter på svenskkunskaperna säger något om vilka frågor som äger legitimitet i diskussionen. Svenskans dominans i en debatt om modersmålsundervisning är långt ifrån självklar, man hade kunnat tänka sig andra teman i diskussionen, till exempel på vilket sätt de via modersmålsundervisningen förvärvade språkkunskaperna bäst skulle kunna tas tillvara i samhället eller hur man skapar fler flerspråkiga miljöer i skolorna. Svenskans dominans i debatten visar på frånvaron av en diskussion om de invandrade språkens roll i det offentliga rummet. Språken inom modersmålsundervisningen verkar bli intressanta som diskussionsämne först i relation till svenskan.

Etnologen Ann Runfors som studerat ungas identitetskonstruktioner i klassrummet menar att det inom skolans värld finns ett motstånd mot att tala om enskilda elevers ursprung eller

modersmål. Motståndet grundar sig i en starkt förankrad jämlikhetsideologi där grundtesen är att alla elever ska bemötas på lika villkor, samtidigt som motsatsparen svensk–invandrare ofta används för att kategorisera den heterogena elevskaran. Detta bidrar till polariserade positioner för elevgrupperna där likheterna mellan de som hamnar inom kategorin ”invandrarelever” förstärks, precis som olikheterna mellan kategorierna ”svenska” och ”utländska” elever. När invandrade barn främst uppfattas och benämns i relation till svenska elever hamnar uppmärksamheten ensidigt på ”icke-svenska” erfarenheter och färdigheter som dessa elever behöver erövra för att bli jämlika svenska elever, särskilt handlar det om goda svenskkunskaper. I förhållande till sådana strävanden framstår satsningar på modersmålsundervisning och tvåspråkig undervisning inte som prioriterade (Runfors 2009).

Ungefär på samma sätt som beteckningen ”invandrare” får sin mening först i förhållande till beteckningen ”svensk” blir beteckningen ”hemspråk” begriplig först i relation till de språk som förutsätts vara samhällets språk, det vill säga först och främst svenska men också engelska (inom högskolesektorn och i internationella sammanhang, men även på vissa arbetsplatser och inom kulturen). ”Hemspråken” framträder i insändarskribenternas retorik mycket sällan i egenskap av språk med inneboende karaktärer, möjligheter och användningsområden. I insändardebatten är svenskan i princip det enda språk som benämns medan de andra språken i regel bara manifesteras som ”hemspråk” eller ”modersmål” och nästan aldrig som enskilda språk (till exempel ryska, somaliska, mandarin, finska). Benämningarna klumpas ihop språken så att de nästan uppfattas som ett enda, på liknande sätt som benämningarna ”invandrare” och ”personer med utländsk bakgrund” ofta används som om det handlade om ett enda ursprung eller en enda bakgrund.

Trots att termen ”hemspråksundervisning” officiellt ersattes med ”modersmålsundervisning” 1997 var ”hemspråk” fortfarande den vanligaste benämningen i de insändare som skrevs 2006–

2011. Möjligtvis har det att göra med att man som lekman lättare tycker sig förstå innebörden i ordet "hemspråk" i jämförelse med den mer dunkla innebörden av "modersmål" kopplat till just modersmålsundervisning. Kanske tjänar begreppet hemspråk också sitt syfte om man som debattör är ute efter att ge en bild av språken som språk som bör hållas inom den privata sfären. När en insändarskribent som är negativ till att modersmålsundervisning bedrivs inom den reguljära skolan ifrågasätter varför invandrade elever "ska gå i skola för att lära sig ett språk

man redan kan och använder till 99 procent ändå mellan föräldrar och kamrater" så säger debattören inte bara att språken inom modersmålsundervisningen är avsedda att talas i hemmet utan visar också prov på en oreflekterad syn på språken i sig – de blir till språk man antingen kan eller inte kan. Ett sådant resonemang skulle inte kunna användas i en diskussion om skolans svenskämne. Barn med svenska som modersmål läser ju faktiskt svenska i skolan, trots att de med samma logik borde "kunna" språket.

# Slutdiskussion: att överbrygga klyftan

**D**en formella rätten till modersmålsundervisning i skolan är fortfarande förhållandevis stark i Sverige, i ett nordiskt och europeiskt perspektiv. Modersmålsämnet har dock sedan det infördes i slutet av 1970-talet diskuterats och kritiserats från olika håll. Trots att flerspråkighetsforskare under flera decennier fört fram modersmålets positiva betydelse, både för elevens kunskapsinhämtning och som sociokulturellt värde, har ämnet fortfarande en marginaliserad ställning i skolan.

En stor del av dagens skolelever växer upp i flerspråkiga miljöer. Trots det råder det brist på kompetens hos lärare och pedagogisk personal att arbeta med flerspråkiga elever och ta tillvara deras kunskaper. Det råder dessutom ojämlika förhållanden mellan elevgrupperna: elever med utländsk bakgrund har överlag sämre studieresultat än elever med svensk bakgrund (Skolverket 2010)<sup>1</sup>. Modersmålsämnets framtida ställning hänger samman med hur man väljer att ta sig an problemet med flerspråkiga elevers skolresultat och målet om en jämlik skola. Svaret från andra håll, t.ex. Norge och Danmark, har varit att begränsa möjligheten att få undervisning i modersmålet och istället genomföra satsningar på majoritetsspråket. Sverige har valt att behålla den formella rätten till modersmålsundervisning och att befästa värdet av mångspråkighet i en språklag där modersmålsundervisningen spelar en central roll för samhällets möjlighet att ”ge indi-

viden tillgång till språk”, som bestämmelsen formuleras i språklagen. Samtidigt har flerspråkiga elevers skolresultat under de senaste åren alltmer ensidigt kopplats ihop med behovet av mer undervisning i svenska i utbildningspolitiska sammanhang, medan modersmålens betydelse inte haft en lika framträdande plats (Ekberg 2013).

För att språklagens intentioner ska realiseras är det inte bara tillgången till modersmålsundervisningen som måste säkras. För att ambitionerna med modersmålsundervisningen ska kunna realiseras måste klyftan mellan teori och praktik minska. Resursfrågor, som brist på lärare och undervisningsmaterial, är tätt sammankopplade med modersmålsämnets låga status. Detta har slagits fast upprepade gånger i skolmyndigheternas rapporter. En del av pro-

1. Enligt Skolverkets rapport *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska 2010* når mer än var femte elev med utländsk bakgrund inte kunskapsmålen i årskurs 9, medan samma förhållande för elever med svensk bakgrund är en av tio.

**För att ambitionerna med modersmålsundervisningen ska kunna realiseras måste klyftan mellan teori och praktik minska.**

blemen har funnits med sedan modersmålsämnet infördes, medan andra vuxit fram i takt med att elevunderlaget ökat och förändrats samtidigt som satsningar uteblivit. Brist på lärare med rätt kompetens, brist på läromedel, organisatoriska problem som en följd av att undervisningen är förlagd utanför skoltid och i andra lokaler samt dålig samplanering med övriga skolämnen är några av de problem Skolverket och Skolinspektionen pekat på i sina granskningar. I studier där modersmålslärares erfarenheter lyfts fram har lärarna uppfattat modersmålsämnets placering utanför skolschemat som negativ och menat att det fått till följd att det bara är de mest studiemotiverade som har ork att fortsätta läsa ämnet medan de som mest skulle behöva det väljer att inte fortsätta (Tuomela 2002).

En aspekt av modersmålsundervisningen som dock inte förts fram lika högljutt är de, om än försiktiga, slutsatser från en studie som Skolverket själv presenterade i en rapport 2008 (se s.18) om modersmålsundervisningens presumtivistiska positiva effekter för flerspråkiga elevers betyg. Trots de problem ämnet helt uppenbart brottas med har det i en svensk studie faktiskt statistiskt kunnat fastställas en korrelation mellan elevers högre meritvärde och deltagande i modersmålsundervisning. Även om kausaliteten är svår att säkerställa på grund av alla tänkbara variabler som kan påverka enskilda elevers skolförlopp, kan resultatet knappast ses som annat än högtintressant att gå vidare med i skolans fortsatta arbete med att skapa en jämlik skola.

När Språkrådet i enkäten till de kommunala modersmålsenheterna frågade om vilka åtgärder de ansåg skulle behövas för att få fler elever att delta i modersmålsundervisningen blev svaren en bekräftelse på en redan väl känd önskelista: framförallt behövs det fler kompetenta lärare (se fig.6). Av enkätsvaren framgick också, mer överraskande, att regeln om att det ska finnas minst fem elever per språk för att kommunen ska vara skyldig att anordna modersmålsundervisning upplevdes som ett stort hinder, trots att regeln inte är tvingande. Resultatet kan tolkas på flera sätt. ”Fem-elever-regeln” kan ha blivit en sådan inarbetad praxis att man från kommunens eller skolans håll inte ens överväger att

erbjuda undervisning till elever om de är färre än fem, även om man har möjlighet. Det kan naturligtvis också finnas lokala överenskommelser, bestämmelser eller en inarbetad praxis som säger att man bara ska erbjuda undervisning i de fall antalet sökande elever är fem eller fler. Men det är ju samtidigt önskvärt att man från kommunens sida erbjuder modersmålsundervisning till så många elever som möjligt, om omständigheterna tillåter det. Önskemål om undervisning som gynnar flerspråkiga elevers utveckling borde vara ett ansvar som kommunerna och skolorna gör sitt allra bästa för att tillmötesgå.

Hälften av kommunerna som deltog i Språkrådets enkät menade att modersmålsämnets förmodade negativa effekt på inläringen av svenskan var en vanlig anledning för föräldrar och elever att avstå från undervisningen, och en stor majoritet av respondenterna menade också att föräldrar och elever behöver mer information om modersmålsämnets nytta. Många kommuner menade alltså att det finns en okunskap om språkinläring och flerspråkighet bland elever och föräldrar som påverkar deras val att delta i modersmålsundervisningen. Att negativa attityder skulle ha betydelse för valet att ansöka om modersmålsundervisning gick dock inte att utläsa ur resultatet från Språkrådets föräldraenkät, som besvarades av föräldrar med barn i grundskolan med modersmålen finska, persiska eller somaliska. Få av respondenterna höll med om påståendet att modersmålsundervisningen hade inverkan på kunskaper i svenska, vare sig det handlade om förmodad positiv eller negativ inverkan.

För de föräldrar vars barn deltog i undervisningen var det själva språkkunskaperna i sig som framstod som allra viktigast. I övrigt var det ämnets positiva roll för barnens personliga utveckling och kulturella identitet som flest respondenter tycktes instämma med; att ämnet stärker den kulturella identiteten, underlättar kontakten med släkt och vänner som talar språket och att det främjar den personliga utvecklingen. Orsaker kopplade till nyttoaspekter utanför den privata sfären – universitetsstudier och arbetsliv – graderades något lägre. Som nämnts tidigare kunde

man, med några undantag, se ett mönster bland respondenterna i alla tre språkgrupper på så sätt att flest respondenter instämde i påståenden som rörde den privata sfären (stärker kontakten med familj och släkt, stärker den kulturella identiteten och inverkar positivt på den personliga utvecklingen) medan de instämde i lägre grad i påståenden som kunde knytas till den offentliga sfären (nytta för arbetsliv och utbildning). Lägst stöd fick de påståenden som rörde modersmålsundervisningens nytta för kunskaper i svenska och i andra skolämnen.

För att säga något om de komplexa orsaksamband som med all säkerhet råder hos föräldrar och elever i valet att delta i modersmålsundervisningen skulle det behövas mer och annan typ av forskning som kunde ge en mer sammanfattande bild av familjernas resonemang kring de olika svarsalternativen. En intervjustudie skulle antagligen bättre kunna fånga föräldrars och familjers syn på modersmålsundervisningen, på kunskaper i modersmålet generellt och på dess värde och nytta i samhället.

Vid en jämförelse av föräldrarnas enkätsvar och de mål som satts upp för modersmålsämnet i den nuvarande kursplanen (Lgr11) kan man se att de delvis stämmer överens. Modersmålsämnets betydelse för elevens kulturella identitet har lyfts fram i alla tre kursplaner även om den tonats ner betydligt i den senaste. Ämnets betydelse för kunskapsinhämtning i svenska och andra ämnen är dock ett syfte som tvärtom lyfts fram tydligare för varje kursplan och som i Lgr11 framstår som ett av modersmålsämnets mest centrala. Det förhållandet avspeglar sig alltså inte helt i föräldrarnas svar i enkäten, trots att det finns ett starkt vetenskapligt stöd för modermålets betydelse för flerspråkiga barns kunskapsutveckling. Kopplingen mellan deltagande i modersmålsundervisning och förbättrade skolresultat är dock inte klart belagt. Det är ju inte heller säkert att föräldrarna kommit i kontakt med sådan forskning.

Trots att det i diskussionen om modersmålsämnets marginaliserade position och begränsade undervisningstid förts fram att modersmålsämnets roll enbart kan ha en symbolisk funktion,

så finns det utan tvivel fall där undervisningen fungerar bra och ämnet spelar en viktig roll, inte enbart symboliskt. Men även i de fall där undervisningens nytta mer handlar om symbolik än språklig utveckling är den antagligen långt ifrån betydelselös för den enskilda eleven och familjen. Även om det naturligtvis både är önskvärt och rimligt att modersmålsämnet bidrar till den faktiska kunskapsutvecklingen i det aktuella språket så ska man nog inte räkna bort symbolvärdet av undervisningen för den enskilda eleven heller – att inom skolans ramar få en avsatt tid och plats att ägna sig åt sitt modersmål kan vara ett sätt att få sin bakgrund och kulturella identitet bekräftad.

Men med tanke på de problem modersmålsundervisningen brottas med, finns det alltså fortfarande en tydlig klyfta mellan kursplanens mål och de faktiska förutsättningar som omger ämnet ute i skolorna, det vill säga mellan styrdokumentet och implementeringen av dem. En annan klyfta rör den mellan den officiella hållningen till modersmålsämnet och folkopinionen, en klyfta som berörts av andra forskare och som återigen har lyfts fram av Språkrådets undersökning av insändare till dagstidningar för åren 2006–2011 (se s.44–45). Kartläggningen visade att diskussionen om modersmålsundervisningen på dagtidningarnas insändarsidor stagnerat och att den snarare verkar fungera som en arena för frågor av mer strukturell, men också ideologiskt känslig, karaktär som mångspråkighet, mångkultur, integration och svenskhet kontra icke-svenskhet.

De båda klyftorna – den mellan kursplanernas ambitioner och ämnets faktiska omständigheter å ena sidan och den mellan regeringens positiva hållning och allmänhetens skepsis å andra sidan – skulle kunna ses som två sidor av samma mynt. Trots att man i den svenska skolpolitiken under lång tid lyft fram värdet av mångfald och mångkultur så visar bristen på flerspråkiga perspektiv inom skolans värld och en delvis negativ folkopinion på en ambivalent hållning till ambitionen om det flerspråkiga samhället. Föreställningen om en homogen befolkning ur ett etniskt, språkligt och kulturellt perspektiv är

fortfarande stark i Sverige trots att den demografiska situationen bevisligen förändras. Enspråkighetsnormen påverkar naturligtvis inte bara nationella beslutsfattare och folkopinion utan också utbildningsinstitutionerna, såväl beslutsfattare i skolan som den skolpersonal som är ansvarig för beslut som fattas om modersmålsundervisningen på lokal nivå (Vetenskapsrådet 2012). Mot bakgrund av Allodi Westlings resonemang om tolkningen av begreppet jämlikhet inom den svenska skolan kan man säga att resultatet inneburit ett exkluderande av mångfaldsperspektivet (Allodi Westling 2007). I en strävan att ge alla elever en likvärdig utbildning har resultatet istället blivit likformighet och en negativ särbehandling av elever som inte har svenska som modersmål. En skola där jämlikhet förstås som enhetlighet går således hand i hand med föreställningen om det homogena samhället.

Som berörts tidigare var det inte någon självklarhet att modersmålsundervisningen skulle integreras inom den reguljära skolan. I andra länder är undervisning i minoritetsspråk inte ett statligt ansvar utan organiseras helt av företrädare för minoriteterna själva.

Man kan naturligtvis, som György-Ullholm, argumentera för att det finns (pedagogiska och andra) fördelar med att låta civilsamhället organisera språkundervisningen (György-Ullholm 2004). Men man skulle samtidigt kunna peka på uppenbara risker med att ersätta skolans modersmålsundervisning med ett system inom vilket undervisningen organiserades utan statlig insyn, oavsett om staten är medfinansiär eller inte. Språkgrupperna är till exempel olika väl organiserade och resursstarka vilket riskerar att skapa en ojämlig situation för eleverna som då vore hänvisade till sin respektive grupps förmåga. Dessutom skulle kopplingen mellan modersmålsundervisningen och målen i den svenska läroplanen brytas. György-Ullholm lyfter fram statens förlust av kontroll över den politiska agendan som en av de främsta anledningarna till att staten behållit modersmålsundervisningen inom skolans ramar. Med en något mer välvillig tolkning skulle man kunna säga att det i

statens kontroll av innehåll och organisation av modersmålsundervisningen också ligger en sund jämlikhetsambition – skolförfattningarnas bestämmelser ska säkra tillgången till undervisning på vissa bestämda villkor. Samtidigt råder det naturligtvis inte någon jämlik situation språken sinsemellan inom den reguljära modersmålsundervisningen heller. Tillgången på lärare och undervisningsmaterial skiljer sig åt mellan språken beroende på hur väletablerade de är i Sverige.

Språkets värde för individ och samhälle är oomtvistat, vare sig det gäller svenskan eller andra språk. Samtidigt finns det en hierarki i hur olika språk värderas, som bygger på en stark västerländsk norm. Medan engelskan sedan länge har en stark ställning i Sverige diskuteras inte behovet och värdet av kunskaper i andra mindre och/eller utomeuropeiska språk i lika hög grad. Tvärtom finns det signaler som pekar på att intresset för att lära sig andra språk än engelska minskar. Lärosäten lägger ner utbildningar i mindre språk på grund av för liten efterfrågan, och allt färre elever i gymnasieskolan väljer att läsa språk. Många skolelever som valt att läsa moderna språk i skolan fullföljer dessutom inte sina kurser utan hoppar av i förtid (Skolinspektionen 2010). Det senare mönstret har regeringen försökt att bryta genom att införa meritpoäng för studier i moderna språk (senare också svenskt teckenspråk) för att på så sätt höja motivationen hos de elever som väljer att läsa ett extra språk. Samtidigt pekar ny forskning på att näringslivet idag redan förlorar ekonomiskt på att inte ta tillvara kompetens i fler språk – svenska företag med internationella kontakter förlorar mer pengar på uteblivna handelsavtal på grund av bristande språkkompetens än de flesta andra nordiska och europeiska länder (Bel Habib 2012). Goda kunskaper i engelska är inte tillräckligt i dessa sammanhang. Det är heller inte säkert att de språk regeringen satsar extra på, de moderna språken, är de språk som det kommer att finnas den största efterfrågan av i framtiden. Resultatet från en enkätundersökning bland svenska företag som Lärarnas Riks-



förbund låtit göra 2011 pekade på att skolans språkutbud, och framförallt elevernas språkval, stämmer dåligt överens med företagens efterfrågan av språkkompetens, särskilt vad gäller framtida behov, och att en del företag redan idag har svårt att hitta personal med rätt språkkompetens (Svenskt Näringsliv och Lärarnas Riksförbund 2011).

I Vetenskapsrådets forskningsöversikt över flerspråkighetsforskning påpekar man att det också finns en viss logisk inkonsekvens i synen på språksatsningar. Medan man ofta lyfter fram värdet av att utbilda elever med svenska som modersmål i moderna språk, finns ingen liknande diskussion om värdet av de språk som lärs ut inom modersmålsundervisningen. Detta trots att elever med svensk bakgrund som läser moderna språk i regel är nybörjare som måste börja lära sig språken från grunden medan elever inom modersmålsundervisningen redan har förvärvat språkkunskaper som de tar med sig in i undervisningen och som de dessutom har större möjligheter att utveckla med tanke på att de också, i olika grad, talar språken i hemmen. I en samhällsekonomisk kalkyl borde satsningar på andra språk än bara de klassiska skol-språken alltså vara lönsamma (Vetenskapsrådet 2012). Utifrån de resultat som för några år sedan kom fram i en svensk studie som Skolverket presenterade 2008: att flerspråkiga elever som deltar i modersmålsundervisning i genomsnitt har ett högre meritvärde än elever med svensk bakgrund (även med socioekonomiska faktorer borträknade) (Skolverket 2008) ter det sig som nästintill märkligt att man inte sedan dess gått vidare med att närmare undersöka denna korrelation i nya studier. Särskilt med tanke på det tydliga strålkastarljus som sätts på värdet av en jämlik skola och det oacceptabla i betygsskillnader mellan elever med svensk- respektive utländsk bakgrund inom utbildningspolitiken.

Om man lämnar den mer rationella kalkylen så skulle man kunna se en annan sorts kostnad och värde med modersmålsundervisningen som snarare handlar om ett ideologiskt värde. För det politiska etablissemanget skulle det kunna vara

riskabelt att på allvar börja föra en politik som syftar till att minska klyftan mellan teori och praktik när det gäller modersmålsundervisningen. Skulle man genomföra de satsningar som verkligen behövs för att skapa förutsättningar för flerspråkiga elever att bibehålla och utveckla sin flerspråkighet inom skolans ramar, det vill säga göra allvar av de mål som formulerats i styrdokumentet, skulle det antagligen behöva sjösättas en flerspråkighetsreform. En sådan reform skulle innefatta en rad politiska beslut som ledde till att de ambitioner och den potential som redan formulerats i styrdokumentet för modersmål och svenska som andraspråk förverkligades fullt ut, och att förutsättningarna för studiestöd på andra modersmål än svenska och tvåspråkig undervisning i olika former förbättrades avsevärt. Problem som aldrig blivit lösta skulle behöva få sin lösning, vilket inte bara skulle innebära ökade kostnader för skolorna rent ekonomiskt utan också utgöra ett tydligt ställningstagande för ett mångspråkigt samhälle i en tid då mångkultur som samhällsideal är på kraftig tillbakagång på många håll i Europa.

Konkret skulle en reform kunna innebära att man på de flesta skolor i landet behövde anställa fler modersmåls lärare, utreda modersmålsundervisningens organisation vad gäller schemaläggning, samplanering osv. Andra åtgärder skulle kunna vara satsningar på läromedel som är anpassade efter modersmålsämnet i den svenska skolan och för en mängd språk som idag i princip saknar läromedel. Dessutom skulle det kunna innebära en vidareutbildning av modersmåls lärare och lärare i svenska som andraspråk men också övriga lärare, som idag enligt Skolverkets rapportering har för dåliga kunskaper om flerspråkiga elevers lärande (Skolverket 2010). En anpassning av lärarutbildningen för att inrymma sådana kunskaper skulle också behövas.

För en sådan flerspråkighetsreform krävs först och främst ett brett stöd i riksdagen. Bortsett från det motstånd som eventuellt skulle uppstå på implementeringsnivå så är det mycket tveksamt om det skulle finnas tillräckligt med stöd från folkopinionen för att något politiskt parti eller partigruppering skulle vara beredd att driva en sådan fråga. I det inrikespolitiska klimat som råder vore det

knappast möjligt för något politiskt parti att driva frågor om flerspråkighet inom den svenska skolan och om modersmålsundervisningens potential mer än på ett ytligt plan. Språklagen är viktig, inte minst symboliskt, eftersom det är första gången Sverige lagfästs som ett mångspråkigt land, med en uttalad ambition att förbli mångspråkigt. Samtidigt måste naturligtvis den politik som förs följa i den riktning som lagen anger för att den inte enbart ska reduceras till ett symbolvärde.

Kanske har föreställningen om den svenska modellen, som bygger på pluralism och mångfald, varit tillräckligt framgångsrik som den är – i teorin. Sveriges rykte som mångkulturell oas har ett starkt symbolvärde som är förankrad i den svenska självbilden. Kanske är den självbilden en del förklaring till att den skattefinansierade modersmålsundervisningen fortfarande har brett politiskt stöd (Sverigedemokraterna är i dagsläget det enda riksdagsparti som vill avskaffa modersmålsundervisningen) och att de höga kunskapsmål som satts upp i ämnets kursplan inte blivit mindre ambitiösa över tid. Under 2013 beslutade dessutom regeringen att utöka möjligheterna för barn som tillhör de nationella minoriteterna att delta i modersmålsundervisning genom att ta bort kravet på grundläggande kunskaper (Arbetsmarknadsdepartementet 2013).

(Men det beslutet får nog ses som en del av det reformarbete som rör de nationella minoriteterna och som regeringen inledde för några år sedan när Europarådets konventioner om minoritetsrättigheter blev svensk lag, än en förstärkning av modersmålsundervisningen som sådan.)

Skulle det genomföras en ambitionssänkning i styrdokumentet eller i de formella rättigheterna till modersmålsundervisningen så skulle också det ideologiska värdet gå förlorat, och med det en nationell självbild om tolerans och mångfald. Man skulle kunna se det som att modersmålsämnet är gisslan i idén om den svenska modellen, medan man i praktiken till stor del redan lämnat den bakom sig. Den svenska modellen är kanske, från det perspektivet, en modell som det aldrig funnits tillräckligt stark politisk vilja att genomföra fullt ut eftersom ambitionen i sig varit tillräckligt värdefull, både inför den inhemska opinionen och internationellt. För att börja rucka på klyftan mellan styrdokumentens ambitioner och den praktik som modersmålsundervisningen är behövs en diskussion om behov och konsekvenser utifrån den faktiska situation som råder för modersmålsämnet. För det behövs en kombination av ordentliga resurser och en stark och tydlig politisk drivkraft.

## Referenser

- Arbetsmarknadsdepartementet (2013). *Fler ska få läsa nationella minoritetsspråk*, pressmeddelande, Arbetsmarknadsdepartementet, 10 september 2013, <http://www.regeringen.se/sb/d/17592/a/223254>.
- Axelsson, Monica (2004). *Skolframgång och tvåspråkig utbildning*. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Studentlitteratur, 503–537.
- Beijer, Mats (2008). Myndigheten för skolutveckling, *Mest språk – språk – och kulturkunskap i ett alltmer gränsöverskridande samhälle*, Liber.
- Blackledge, Adrian (2005). *Discourse and power in a multicultural world*, John Benjamin's publishing company, University of Birmingham.
- Cabau-Lampa, Beatrice (1999). *Home Language Instruction in Sweden: what is the situation in 1998?*, European Journal of Intercultural Studies, vol.10, No.1, 19.
- Cabau-Lampa, Beatrice (2007). *Mother tongue plus two European languages in Sweden: unrealistic educational goal?* Language policy 6, 3–4, 2007: 333–358.
- Carlson, Marie (2009). *Flerspråkighet inom lärarutbildningen – ett perspektiv som saknas*, utbildning och demokrati, vol 18, nr 2.
- Cummins, Jim (2001). *Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy*. I Naclér, K. (red.), Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande. Sigma förlag.
- Ekberg, Lena (2013). *Flerspråkigheten och språkpolitiken – svenskan, engelskan och alla andra språk*. I: M. Axelsson, M. Carlson, Q. Franker & K. Sandwall (red.), Profession, politik och passion. Inger Lindberg som andraspråksforskare – en vänbok. WEGA Tryckeriet. 121–139.
- Finansdepartementet (2011). *Utrikes födda på den svenska arbetsmarknaden*, bilaga 4 till LU2011.
- Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (2012). Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson, Inger Lindberg (red). Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012. Vetenskapsrådet.
- Garefalakis, Jannis (2004). *Läroboken som traditionsbärare*. HLS Förlag.
- György-Ullholm, Kamilla (2004). *Language planning between pluralism and assimilation. Reflections on Hungarian mother tongue instruction in Sweden*, Centre for research on Bilingualism, Estudios de sociolingüística (2004 vol:5 iss:2 pg:277).
- Hill, Margreth (1996). *Invandrarbarns möjligheter: om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hyltenstam, Kenneth och Stroud, Christopher (1991). *Språkbyte och språkbevarande: om samiskan och andra minoritetsspråk*. Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth och Tuomela, Veli (1996). *Hemspråksundervisningen*. I Hyltenstam, Kenneth (red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Studentlitteratur. 9–109.
- Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (2013). *Flerspråkiga elevers språkutbildning*, i (red) Olofsson, Mikael, 2013, Lärarrollen i svenska som andraspråk, Stockholm, Stockholms universitets förlag.
- Johansson, C. (2000). *Flerspråkigheten i ett mångkulturellt klassrum. Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan. Rapport nr 1 inom forskningsområdet Mångetnicitet, tvåspråkighet och utbildning*. Uppsala universitet: Institutionen för lärarutbildning.
- Johansson Heinö, Andreas (2011). *Integration eller assimilation? En utvärdering av svensk integrationsdebatt*, Timbro.
- Jonsson, Lilja, S. (1999). *Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet*. Modersmålslärares arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt per-

- spektiv. *IPG-rapporter*. Nr 1999:12. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Jonsson, Rickard och M. Milani, Tommaso (2009). *Här är alla lika! Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den "andre" i media och skola*, Utbildning och demokrati 2009, vol 18, nr 2, 67–86.
- Lange, A. (1996). *På tal om hemspråk. Hemspråksanvändning hos elever med invandrarbakgrund i 1988 års grundskolekohort*. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för invandrarforskning.
- Lindberg, Inger (2011). *Språk för lärande i en mångspråkig skola*. I Läraryrkets interkulturella dimensioner. Om undervisning och lärande 6. September 2011. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet. 7–29.
- Lindberg, Inger (2009). *I det mångspråkiga Sverige*, Utbildning och demokrati 2009, vol 18, nr 2, 9–37.
- MIS 2002:3. Personer med utländsk bakgrund. Riktlinjer för redovisning i statistiken. Meddelanden i samordningsfrågor för Sveriges officiella statistik, SCB. Statistiska centralbyrån.
- Moradi, Tahereh, Sidorchuk, Anna, Hallqvist, Johan (2010). *Translation of questionnaire increases the response rate in immigrants: Filling the gap or feeling of inclusion? Scandinavian Journal of Public Health*, 2010, 38:889–892.
- Nygren-Junkin, Lilian (2006). *Modersmål har vi allihopa – här med, och där med*. I *Språkvård* nr.3, 2006.
- Otterup, Tore (2005). "Jag känner mig begåvad bara" – om flerspråkighet och identitetskonstruktion i ett multietniskt bostadsområde. Göteborgs universitet
- Parkvall, Mikael (2009). *Sveriges språk – vem talar vad och var?* Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Regeringskansliet. *Om hemspråksundervisning för invandrabarn*. Prop. 1975/76:118.
- Regeringskansliet. *Bästa språket – en samlad svensk språkpolitik*. Prop. 2005/06:2.
- Richardson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria*, Studentlitteratur.
- Runfors, Ann (2009). *Modersmålssvenskar och vi andra – ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism*, Utbildning och demokrati, vol 18, nr 2, 105–106.
- Skolverket (1996). *Hemspråksundervisningen – en översyn*, Skolverkets rapport nr 105.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 2008:321.
- Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Rapport 2009:3.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16.
- Skolinspektionen (2010). *Moderna språk. Kvalitetsgranskning*. Rapport 2010:6.
- Stroud, Christopher (2004). *Rinkeby Swedish and semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuan perspective*, Journal of Sociolinguistics 8/2, 2004:196–214.
- Stroud, Christopher, Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkieologiska begrepp. I Svenska som andraspråk.
- Statens invandrarverk (1978). *Hemspråksreformen – en sammanfattning*, information utarbetad i samråd med skolöverstyrelsen och socialstyrelsen, Statens invandrarverk.
- Svenskt Näringsliv och Lärarnas Riksförbund (2011). *Språk – en väg in i arbetslivet. En undersökning från Svenskt Näringsliv och Lärarnas Riksförbund i samarbete med Demoskop*.
- Thomas, Wayne och Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No.9. George Washington University.
- Vedder, Paul och Virta, Erkki (2005). *Language, ethnic identity, and the adaptation of Turkish immigrant youth in the Netherlands and Sweden*, International Journal of Intercultural Relations 29, 2005, 317–337.
- Westling Allodi, Mara (2007). *Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden*, European Journal of Education, Vol.42, No 1.
- Wingstedt, Maria (1998). *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden. Historical and contemporary perspectives*. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.

Vuonokari, Kaisa (2012). Kommuners tolkning avgör barns möjlighet att läsa sitt minoritetsspråk. Sveriges radio, Sisoradio. 20.11.2012.

### Lagar, förordningar och läroplaner

Lag (2009:724) om nationella minoriteter och minoritetsspråk.

Skolverket (2011A). *Skolförordning* (2011:185).

Skolverket (2011B). *Skollag* (2010:800).

Skolverket (2011C). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål*.

Språklag (2009:600).

Kursplanerna: Lgr62–Lgr11

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*.

Skolöverstyrelsen (1962). *Lgr-1962, Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del*. Mål och riktlinjer. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. SÖ-förlaget.

Skolöverstyrelsen (1969). *Lgr-1969, Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del*. Liber Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1969). *Lgr-69, Läroplan för grundskolan 1969. Kursplan övriga ämnen: finska*. Liber Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1969). *Lgr-69, Läroplan för grundskolan 1969. Supplement 2: Kompletterande anvisningar och kommentarer. Undervisning av invandrarbarn m.fl.* Liber Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1980). *Lgr-80, Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Liber Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1980). *Lgr-80, Läroplan för grundskolan 1980. Kursplan hemspråk*. Liber Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1985). *Lgr-80, Läroplan för grundskolan 1980. Elever med språk- och kulturbakgrund från andra länder. Ett kommentarmaterial med exempel hämtade från undervisningen av elever med jugoslavisk bakgrund*. Liber Utbildningsförlaget.

Skolverket (1994). *Lp0-1994, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Fritzes förlag.

Skolverket (2011). *Lgr-11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Kursplan i modersmål*: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål*: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2591](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2591)

# Bilaga 1. Webbenkät till modersmålsenheter på kommuner

## Enkätfrågor

1. Vilken funktion har du som besvarat enkäten?
  - Chef/rektor för kommunal modersmålsenhet
  - Ansvarig inom kommunal förvaltning
  - Rektor/skolchef för enskild skola
  - Annat (vänligen ange vad nedan)
2. Var administreras frågor som rör modersmålsundervisningen i kommunen, t.ex. handläggning av ansökningar och uppgifter om elevers modersmål?
  - Lokalt på varje enskild skola
  - Centralt på en särskild modersmålsenhet
  - Frågorna hanteras av både kommunen och skolorna
  - Centralt på ett förvaltningskontor
  - Annat (vänligen ange vad nedan)
3. Hur informerar kommunen om rätten till modersmålsundervisning?
  - På kommunens webbplats
  - På föräldramöten
  - Via informationsutskick till alla föräldrar och elever
  - Via särskilda utskick till föräldrar och elever med annat modersmål
  - Via direkta frågor till kommunen
4. Kan alla elever i kommunen som är berättigade till modersmålsundervisning och önskar sådan, få denna undervisning?
  - Ja, i princip samtliga
  - Nej, inte alla men de flesta
  - Nej, bara en del elever
5. Om elever inte kan erbjudas undervisning i sitt modersmål – varför inte?
  - Det finns för få elever med samma modersmål
  - Det saknas en lämplig lärare
  - Elever uppfyller inte kriterierna om dagligt umgängesspråk/grundläggande kunskaper
  - Organisatoriska och/eller praktiska problem

Skala:

❖ Mycket ovanligt



- ❖ Ganska ovanligt
- ❖ Ganska vanligt
- ❖ Mycket vanligt

6. I vilken grad förekommer det gemensam planering av undervisningen mellan modersmåslärare och

- Klasslärare
- Lärare i svenska som andraspråk
- Övriga lärare

Skala:

- ❖ I mycket låg grad
- ❖ I ganska låg grad
- ❖ I ganska hög grad
- ❖ I mycket hög grad

7. I vilken grad spelar följande faktorer in när samplanering inte sker?

- Modersmåslärarnas tidsbrist
- Andra lärares tidsbrist
- Modersmåslärarnas bristande intresse för samplanering
- Andra lärares bristande intresse för samplanering
- Svårt att genomföra samordning av organisatoriska och/eller praktiska skäl

Skala:

- ❖ I mycket låg grad
- ❖ I ganska låg grad
- ❖ I ganska hög grad
- ❖ I mycket hög grad

8. Hur viktiga anser du att följande åtgärder är för att fler elever ska få undervisning i sitt modersmål?

- Flera utbildade/lämpliga lärare
- Undervisningen bör schemaläggas inom ordinarie skoldag
- Undervisningen bör förläggas utanför ordinarie skoldag
- Kravet på att minst fem elever ska vilja läsa samma språk bör tas bort
- Kravet på dagligt umgängesspråk/grundläggande kunskaper bör tas bort
- Föräldrar/elever behöver mer information om nyttan av modersmålsundervisning

Skala:

- ❖ Inte alls viktigt
- ❖ Inte särskilt viktigt

- ❖ Ganska viktigt
- ❖ Mycket viktigt

9. Kan alla elever som, enligt kommunens bedömning, behöver studiehandledning på sitt modersmål få ett sådant stöd?

- Ja, i princip samtliga
- Nej, inte alla men de flesta
- Nej, bara en del elever

10. Om elever inte kan erbjudas studiehandledning på sitt modersmål – varför inte?

- Det finns för få elever med samma modersmål
- Det saknas lämpliga lärare
- Organisatoriska och/eller praktiska problem

Skala:

- ❖ Mycket ovanligt
- ❖ Ganska ovanligt
- ❖ Ganska vanligt
- ❖ Mycket vanligt

11. De elever i kommunen med annat modersmål som inte ansökt om modersmålsundervisning – har kommunen undersökt varför dessa elever inte ansöker om sådan undervisning?

- Ja
- Nej
- Vet ej

12. Hur har kommunen gått tillväga för att undersöka orsakerna till varför dessa elever/föräldrar inte ansökt om modersmålsundervisning?

- Frågan har undersökts via enkät eller annan undersökning till berörda elever/föräldrar
- Frågan undersöks regelbundet av skolorna på föräldramöten
- Frågan undersöks regelbundet av skolorna via modersmålslärarna
- Frågan undersöks av skolorna via klasslärarna/andra lärare
- På annat sätt (Vänligen ange vad nedan)

13. Efter att ha undersökt frågan bland elever/föräldrar med annat modersmål som inte ansökt om modersmålsundervisning – varför ansöker dessa elever/föräldrar inte om sådan undervisning?

- Elever/föräldrar är inte intresserade av att få modersmålsundervisning
- Elever/föräldrar anser att modersmålsundervisningen hindrar/bromsar inläringen i svenska
- Elever/föräldrar är missnöjda med den modersmålsundervisning som erbjuds
- Organisatoriska/praktiska hinder på grund av den tid eller plats på vilken undervisningen är förlagd
- Elever/föräldrar känner inte till rätten till undervisningen
- Eleverna är inte berättigade till undervisning enligt skolförfattningarnas kriterier

Skala:

- ❖ Mycket ovanligt
- ❖ Ganska ovanligt
- ❖ Ganska vanligt
- ❖ Mycket vanligt

14. Bland dem som inte ansöker om modersmålsundervisning – har kommunen kunnat se att vissa språkgrupper ansöker om undervisningen i lägre grad än andra?

- Ja
- Nej

15. Vilka språkgrupper ansöker i lägre grad än andra?

16. Vad tror du att det beror på att dessa språkgrupper ansöker om modersmålsundervisning i lägre grad?

17. Även om kommunen inte undersökt frågan: Har du ändå en uppfattning om vad de främsta anledningarna kan vara till att elever med annat modersmål väljer att inte ansöka om sådan undervisning?

- Elever/föräldrar är inte intresserade av att få modersmålsundervisning
- Elever/föräldrar anser att modersmålsundervisningen hindrar/bromsar inläringen i svenska
- Elever/föräldrar är missnöjda med den modersmålsundervisning som erbjuds
- Organisatoriska/praktiska hinder på grund av den tid eller plats på vilken undervisningen är förlagd
- Elever/föräldrar känner inte till rätten till undervisningen
- Eleverna är inte berättigade till undervisning enligt skolförfattningarnas kriterier

Skala:

- ❖ Mycket ovanligt

- ❖ Ganska ovanligt
- ❖ Ganska vanligt
- ❖ Mycket vanligt

18. Har du någon uppfattning om det är så att vissa språkgrupper ansöker om modersmålsundervisning i lägre grad än andra?

- Ja, vissa språkgrupper verkar ansöka om modersmålsundervisning i lägre grad
- Nej, jag har ingen uppfattning om det

19. Vilka språkgrupper ansöker i lägre grad än andra?

20. Vad tror du att det beror på att dessa språkgrupper ansöker om modersmålsundervisning i lägre grad?



## Bilaga 2. Enkät om modersmål och modersmålsundervisning



### Enkät om modersmål och modersmålsundervisning

#### ***Vem vänder sig enkäten till?***

Enkäten vänder sig till familjer med barn i grundskolan och där någon förälder har ett annat modersmål än svenska. Den vänder sig både till familjer med barn som deltar i modersmålsundervisning i skolan, och till familjer vars barn inte deltar.

#### ***Vem ska besvara frågorna?***

Frågorna ska besvaras av föräldrar (eller vårdnadshavare) med somaliska som modersmål, gärna tillsammans med barnet. (Fråga 6 riktar sig direkt till barnet.) Om ni har flera barn varav ett barn deltar i modersmålsundervisning och ett annat inte deltar — svara då för det yngsta barnet. Berätta i så fall detta i kommentarsfältet på sista sidan.

#### ***Vad ska svaren användas till?***

Den här enkäten är en av flera undersökningar om modersmålsundervisning som Språkrådet genomför under 2011/2012. Vi har tidigare genomfört en enkät som vänder sig till kommuner. Nu vill vi veta hur ni som föräldrar ser på modersmålsundervisningen. Enkäten har skickats ut i samarbete med modersmålsenheten i X kommun och Språkrådet tar emot enkäten. Ni besvarar alltså enkäten helt anonymt. Resultatet av undersökningen kommer att ingå i en rapport som Språkrådet publicerar under 2012.

#### ***Så här besvarar du enkäten***

Fyll i enkäten och lägg den i det bifogade kuvertet. Klistra igen och posta det. Brevet är frankerat så du behöver inte sätta på frimärke.

#### ***Har du frågor om enkäten?***

Kontakta Jennie Spetz på Språkrådet: [jennie.spetz@sprakradet.se](mailto:jennie.spetz@sprakradet.se) eller 08-442 42 11 (läs gärna om Språkrådet på [www.sprakradet.se](http://www.sprakradet.se))



Skicka in dina enkätsvar till Språkrådet  
senast den XX, 2012!

**1. I vilken årskurs går ert barn?**

- Årskurs 1–3  
 Årskurs 4–6  
 Årskurs 7–9

**2. Hur mycket somaliska talar ni i er familj?**

- Vi använder somaliska mycket, både i och utanför hemmet.  
 Vi använder somaliska i hemmet, men utanför hemmet talar vi svenska.  
 Vi använder somaliska i hemmet i bland, annars talar vi svenska.  
 Vi använder svenska för det mesta, både i och utanför hemmet.  
 Annat: \_\_\_\_\_

**3. Vilket språk talar ni föräldrar för det mesta till barnet?**

- Båda vi föräldrar talar somaliska till barnet.  
 En av oss talar somaliska och den andra talar svenska till barnet.  
 En av oss talar somaliska och den andra föräldern talar ett annat språk till barnet.  
 Båda vi föräldrar talar svenska till barnet.  
 Annat: \_\_\_\_\_

**4. Vilket språk talar barnet för det mesta till er föräldrar?**

- Barnet talar mest somaliska till oss.  
 Barnet talar mest svenska till oss.  
 Barnet talar både somaliska och svenska till oss.  
  
Annat: \_\_\_\_\_

**5. Hur betydelsefullt är somaliska för dig/er? (Besvaras av förälder med somaliska som modersmål)**

- Somaliska har en mycket stor betydelse för mig/oss.
- Somaliska har en viss betydelse för mig/oss.
- Somaliska har inte särskilt stor betydelse för mig/oss.

**6. Hur betydelsefullt är somaliska för dig? (Besvaras av barnet)**

- Somaliska har en mycket stor betydelse för mig.
- Somaliska har en viss betydelse för mig.
- Somaliska har inte särskilt stor betydelse för mig.

**7. Deltar ert barn i modersmålsundervisning i skolan?**

- Ja
- Nej

**8. Hur fick ni föräldrar information om modersmålsundervisningen?**

- Genom andra föräldrar/bekanta
- Genom information på skolans webbplats
- Genom information på kommunens webbplats
- Genom muntlig information från skolan
- Genom brev till hemmet
- Vi kontaktade själva skolan
- Vi har inte fått någon information
- Annat sätt

**Nu följer två alternativa frågor. Fråga 9 gäller enbart om barnet *deltar* i modersmålsundervisning, medan fråga 10 gäller enbart om barnet *inte* gör det. Besvara alltså bara den ena, och fortsätt sedan.**

**9. Om ert barn *deltar* i modersmålsundervisning: Hur väl stämmer följande påståenden, enligt er?**

- Vi tror att undervisningen hjälper vårt barn att utveckla sin somaliska.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att undervisning i somaliska stärker vårt barns kunskaper i svenska.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att undervisning i somaliska stärker vårt barns kunskaper i andra skolämnen.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att undervisning i somaliska hjälper vårt barn att hålla kontakten med somalisktalande släktingar och vänner.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att undervisning i somaliska hjälper vårt barn att utveckla sin dubbla kulturella identitet (somalisk och svensk).  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att undervisning i somaliska är bra för vårt barns personliga utveckling.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att vårt barn kan ha nytta av somaliska i studier vid högskola/universitet.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att vårt barn kan ha nytta av somaliska i arbetslivet.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*

- Annat skäl: \_\_\_\_\_

**10. Om ert barn *inte* deltar i modersmålsundervisning: Hur väl stämmer följande påståenden, enligt er?**

- Vi kan inte delta av praktiska skäl, på grund av tid, plats eller brist på lärare.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi är osäkra på om vi har rätt till modersmålsundervisning.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vårt barn har själv valt att inte delta, trots att vi föräldrar är positiva till undervisningen.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror inte att undervisningen hjälper vårt barn ska utveckla sin somaliska.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att undervisning i somaliska är negativt för vårt barns kunskaper i svenska.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror att undervisning i somaliska är negativt för vårt barns integration i det svenska samhället.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror inte att vårt barn har någon personlig nytta av undervisning i somaliska.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*

- Vi tror inte att vårt barn har nytta av somaliska i studier vid universitet/högskola.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi tror inte att vårt barn har nytta av somaliska i arbetslivet.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Vi är missnöjda med den modersmålsundervisning som erbjuds.  
 *Det stämmer.*     *Det stämmer delvis.*     *Det stämmer inte.*
- Annat skäl: \_\_\_\_\_

**11. Om ni svarat att ni är missnöjda med den modersmålsundervisning som erbjuds – förklara kort vad ni inte är nöjda med:**

---



---



---

**12. Skulle ni vilja att ert barn läste andra skolämnen, till exempel matematik och biologi, på somaliska?**

- Ja  
 Nej  
 Kommentar: \_\_\_\_\_

**13. Övriga kommentarer:**

---



---




---



---

***Tack för ert svar!***



**R**ätten till modersmålsundervisning är stark i Sverige i jämförelse med andra länder i Norden och i Europa. Modersmålsämnet har dock diskuterats och kritiserats från olika håll sedan det infördes som eget ämne i slutet av 1970-talet. Trots att forskare under decennier fört fram modersmålets positiva betydelse för flerspråkiga elever, har ämnet fortfarande en marginaliserad ställning i skolan.

Rapporten *Debatterad och marginaliserad – perspektiv på modersmålsundervisningen* innehåller resultatet av fyra undersökningar med fokus på modersmålsundervisning som Språkrådet genomfört under åren 2011–2013. Syftet har varit att undersöka modersmålsundervisningens situation, först och främst ur ett ideologiskt perspektiv. Detta har vi bland annat gjort genom att titta på vilka mål som formulerats för modersmålsämnet i kursplanerna, och hur dessa mål förändrats över tid. Vi har också undersökt föräldrars (och till viss del elevers) syn på modersmålsundervisningens nytta och syften i dag. Rapportens syfte är också att tydliggöra modersmålsundervisningens betydelse som språkpolitisk fråga, med utgångspunkt i språklagen.

Språkrådet är en del av myndigheten Institutet för språk och folkminnen. Språkrådet ger ut böcker, forskar om språk och erbjuder kurser och föredrag samt gratis daglig språkrådgivning. Läs mer på [www.sprakochfolkminnen.se](http://www.sprakochfolkminnen.se).