



LUND UNIVERSITY

Perspektiv på arabiska som modersmål i svensk skola

Avery, Helen

Published in:
Öst är väst och väst är öst

2017

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Avery, H. (2017). Perspektiv på arabiska som modersmål i svensk skola. I K. Eksell (Red.), *Öst är väst och väst är öst: en vänbok till Henry Diab* (s. 135-162). Portlak.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Kerstin Eksell (red)

ÖST ÄR VÄST OCH
VÄST ÄR ÖST

– en vänbok till Henry Diab

Portlak

Öst är väst och väst är öst

– en vänbok till Henry Diab

Portlak

portlakforlag@gmail.com

© redaktören och artikelförfattarna, 2017

Redaktör: Kerstin Eksell

Omslagsbild: Bysantinsk mosaik från Födelsekyrkan i Betlehem.

© Nizar Halloun/Custodia Terrae Sanctae

Grafisk form och tryck: Författares Bokmaskin

Stockholm 2017

ISBN 978-91-639-3066-9

Innehåll

Förord.....	7
BENGT KNUTSSON	
Henry Diab – kulturkommunikatör med stjärnglans	13
REDAKTIONEN	
Tillägg: Fakta om det internationella samarbetet.....	27
TETZ ROOKE	
Från Hammarkullen till Manhattan: en ballad om öst och väst i arabisk litteratur	29
BO HOLMBERG	
Effata! Om öppna öron och munnar för förståelse och samtal	47
HESHAM HENRI BAHARI	
Al-Shanfara: En stråtröverskald från 500-talet	61
INGVAR RYDBERG	
Radwa Ashour, egyptisk författarinna och förkämpe för mänskliga rättigheter	75
KERSTIN EKSELL	
En saudisk roman mellan socialrealism, sufism och fantasy: Raja Alem, <i>Duvans halsband</i>	91
ELIE WARDINI	
Arabic in Stockholm: Practice and Perception among Second Generation Young Heritage Speakers.....	113
HELEN AVERY	
Perspektiv på arabiska som modersmål i svensk skola.....	135
Bilaga 1	162
Om artikelförfattarna	163

Perspektiv på arabiska som modersmål i svensk skola

ARABISKA ÄR ETT av de stora språken i modersmålsundervisningen idag, och med tanke på de senaste årens tillströmning av flyktingar från Syrien och Irak är det sannolikt att behovet även kommer att öka framöver. Denna studie tittar på modersmålsundervisningen utifrån två kompletterande perspektiv: dels barnens motivering för lärande och de sammanhang de använder arabiska i sina vardagliga liv, dels förutsättningar för undervisning utifrån arabiskans ställning i lärarutbildningarna och hur den grundas forskningsmässigt. Barnens perspektiv på modersmålsundervisningen framkommer i en intervjustudie som gjordes med elever som hade arabisk modersmålsundervisning, medan behovet av att etablera modersmålets didaktik som ett forskningsbaserat fält diskuteras i detta bidrag utifrån en litteraturstudie.

Att ha möjlighet att utveckla sitt modersmål är i sig själv en grundläggande rättighet (Elias, 2010; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2017), som också har stöd i svensk lagstiftning. Men utvecklande av modersmålet ger även bättre förutsättningar för lärande allmänt (Skolverket 2008, 2009; Ball, 2011). För att tillgodose barns behov av språkutveckling erbjuder den svenska skolan därför modersmålsundervisning (Wirén, 2009; Bunar, 2010). Språklagen (SFS 2009:600) tydliggör svenskans roll som officiellt och huvudsakligt språk, men understryker samtidigt allas rätt att få tillfällen att använda och utveckla andra modersmål än svenska. Denna rätt formuleras även i skolans styrdokument, där det i kursplanen för 'Modersmål utom nationella minoritetsspråk' framhävs att:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. 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 olika områden. (LGR11, s. 79)

Trots dessa goda intentioner, är rätten till modersmålsundervisning begränsad av olika kriterier (se Bilaga 1). Det preciseras att språket måste talas hemma dagligen, att eleven skall först ha grundläggande kunskaper för att få delta, att tillräckligt många elever måste ha ansökt om modersmålsundervisning och att lämpliga lärare måste finnas. Svårigheter i det praktiska organiserandet av undervisningen ger också ämnet modersmål en marginaliserad ställning (Avery, 2015a, 2015b). Samtidigt som erbjudandet i praktiken är begränsat, skulle arabiska behöva bättre förutsättningar, med tanke på att det är en annan skrift och skrivriktning, och med tanke på diglossiasituationen. Situationen omkring modersmålsundervisningen har väckt kritik hos samiska och andra minoritetsorganisationer. Representanter för de nationella minoritetsspråken understryker vikten av en fungerande modersmålsundervisning, samt de grundläggande strukturella förutsättningarna för denna (jfr Avery, 2015b). Dessa frågor och deras implikationer för modersmålsundervisningen, och i synnerhet undervisning i arabiska, utgör därför ett område som jag själv arbetar med att öppna upp i den svenska kontexten.

Arabiska är ett språk som å ena sidan omfattar dialekter vilka skiljer sig avsevärt från varandra, men språket har också betydliga skillnader mellan mer eller mindre formella språkformer. Fördelning av språkliga varianter mellan olika kontexter i språkanvändningen å ena sidan, och sättet som val av språkliga former förmedlar ytterligare skikt av betydelse i kommunikationen, å andra sidan, har gjort att man för arabiska talar om 'diglossia'. Ur ett pedagogiskt perspektiv är detta särskilt viktigt, eftersom diglossian gör att det talade språket endast i begränsad omfattning kan tjäna som utgångspunkt för inlär-

ning av skriftspråket. Konsekvenser av diglossiasituationen för inläring och undervisning av arabiska, är något som utförligt diskuterats i litteraturen, både avseende undervisning riktad mot arabisktalande elever i arabisktalande regioner eller diasporan (Avery, 2011; El Mostafa, 2012; Al-Sobh, Abu-Melhim & Bani-Hani, 2015; Walldoff, pågående) och för undervisning av arabiska som främmande språk (se till exempel Younes, 2015).

Diglossia är framför allt avgörande för läs- och skrivundervisningen, eftersom det skrivna språket har en talad motsvarighet som enbart används i vissa mycket formella situationer. Talat skriftspråk som barn kommer i kontakt med är därför i huvudsak upplästa berättelser, religiösa texter och nyhetsrapportering. Dels ligger dessa domäner generellt sett långt ifrån ett ordförråd som motsvarar vardagliga situationer eller barnens behov av att uttrycka sig (jfr Schmidt, 2013), dels skiljer de sig från barnens eget talade språk, vilket tillhör något av dialekterna. För att utveckla läsförståelse och aktiva skriftliga färdigheter går det därför inte att som i svenskundervisningen direkt utgå från modersmålet i den form barnet själv är bekant med. Utifrån denna situation blir tillgång till motiverande barnlitteratur avgörande, men också modersmålläraarnas förmåga att arbeta med arabisk litteratur på ett stimulerande vis: *Vidare ska läraren väcka elevernas intresse för att läsa litterära texter. Läraren förväntas skapa en situation där eleverna ska kunna samtala om och reflektera över texterna* (Diab, 2011, s. 19).

Modersmålsundervisning infördes i Sverige från 1962 och framåt. Det har varit en rättighet sedan 1977. Ursprungligen var benämningen 'hemspråk', och den nya benämningen modersmål avsåg att höja status och visa att modersmålet hade en viktig roll att spela i samhället i stort, och inte enbart inom hemmets väggar. Men ordet 'modersmål' är inte heller oproblematiskt, eftersom det tenderar att koppla begreppet till forskning om första- och andraspråkstillägnande, snarare än forskning om hur olika språk relaterar till varandra i ett samhälls- eller utbildningsperspektiv. Bland de alternativa beteckningarna för modersmålet finns begreppet 'arvspråk' (jfr. Valdés, 2005; Bylund & Diaz, 2012) vilket i flera avseenden har forskningsmässig och praktisk

relevans för arabiska som talas i Sverige, men som inte är kopplat till skolans styrdokument.

Förutom språkliga färdigheter betonar kursplanen för ämnet modersmål identitetsutveckling, förmågan att jämföra sociala företeelser och i viss mån även kunskap om kulturella och sociala förhållanden i geografiska områden där språket talas:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och bli flerspråkiga. Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjligheter att utveckla sina kunskaper om kulturer och samhällen där modersmålet talas. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar ett jämförande förhållningssätt till kulturer och språk. (LGR11, s. 79)

I formuleringen har man bemödat sig om att undvika referenser till hemländer eller ursprung. Likaledes undviks genom orden 'kulturer och samhällen' referens till länder och den status språken kan ha i skilda nationella kontexter. Det är dock anmärkningsvärt att kursplanerna i formuleringen ändå antyder att kulturer och samhällen där modersmålet talas ligger geografiskt utanför Sverige, och att frågan om modersmålets roll i det svenska samhället därmed försvinner. I denna studie är det främst den språkliga dimensionen av modersmålsämnet som diskuteras, och kulturinnehållet i den mån att det kan stödja den språkutveckling som tillsträvas.

Barns attityder till arabiska och de sammanhang språket används i

I samband med en studie av förutsättningar för interkulturell skolutveckling vid en grundskola belägen i en mångetnisk förort, genomförde jag under våren 2012 50 elevintervjuer om attityder till språk, läsande och skrivande, fritidssysselsättningar och favoritämnen i skolan. Intervjuerna omfattade 12 elever i årskurs 2, 26 i årskurs 4 och 12 i årskurs 6. Elever från årskurs 2 och 6 valdes slumpvis, medan alla elever i årskurs 4 som fick tillstånd av sina föräldrar blev intervjuade. Sju av de deltagande eleverna från årskurs 4 hade undervisning i ara-

biska, och det är från dessa som de illustrerande elevcitaten är tagna³³.

Barnens direkta svar på frågorna om vilka språk som används, modersmålets betydelse och aktiviteter på fritiden har återgivits här, för att illustrera karaktären på det samlade materialet. På vissa punkter rådde en stor enighet mellan barnen, medan det på andra fanns en variation, och tendenserna som diskuteras här återspeglades i huvudsak även för svar från de andra modersmålen och de andra årskurserna. Trots att ett frågebatteri följdes i intervjuerna för att få en överblick både över attityder och sammanhang där språken användes, fanns en grundläggande intention om att ge röst åt barnen, och lämna plats för dem att prata om sådant som de själva fann meningsfullt (Greene & Hogan, 2005). Det var dock relativt få av barnen som berättade mer än det de direkt frågats om. Snarare verkade flera av barnen tycka att det var betryggande och lättare med en talordning där den vuxne tog initiativ för frågorna medan barnet gav ett kort direkt svar på dessa frågor. Det faktum att jag var en främmande person, samt att frågorna ägde rum på skoltid i skolans lokaler kan ha bidragit till sådana förväntningar.

Minoritetsspråk har oftast mer begränsade funktioner i språkanvändningen och färre sammanhang de kan användas i. De tenderar även att lida av lägre status (Extra & Yağmur, 2002), vilket hade kunnat påverka arabiskans roll i det lokala samhället. Men av elevintervjuerna i det här bostadsområdet framgick att arabiska inte enbart intresserade de elever som fick modersmålsundervisning i arabiska. Förutom de fall där arabiska talades hemma av en eller båda föräldrar, var vissa elever med annan språklig bakgrund intresserade av arabiska för att de hade arabisktalande kompisar, medan andra ville kunna språket som ett religiöst språk, eller för att de tyckte det var fint. I

33. Materialet från elevintervjuerna som presenteras här har inte publicerats tidigare. Samma utgångsfrågor ställdes till eleverna, men med delvis olika följdfrågor beroende på elevens svar. Citaten här är tagna från fyra av de sju eleverna i årskurs fyra som hade arabiska som modersmål, medan material från de tre övriga har redovisats i den löpande texten. Dessa tre intervjuer var av olika skäl inte fullständiga. En av dessa tre gjorde en pilotintervju, där frågorna om vilka språk som användes i och utanför skolan inte ingick. Den andra hade delvis ohörbara svar och dåligt ljud. För den tredje var det slutligen oklart om föräldrarnas tillåtelseblankett faktiskt skrivits under.

samtal med föräldrar och i den etnografiska undersökningen på bostadsområdet framgick att arabiska även fungerade som gemensamt kommunikationsspråk mellan vuxna som själva talade andra språk. Jämte arabiskan var starka språk på området assyriska, kurdiska, bosniska och farsi. Följande citat illustrerar några av de aspekter som är relevanta för modersmålsundervisningen ur barnens perspektiv. Intervjufrågorna handlade även om barnens fritidsaktiviteter och intressen, samt vilka språk de använde i olika sammanhang.

Vi har sett att rätten till modersmålsundervisning baseras i styrdokumenterna på språk som talas i barnets hem. Bland eleverna som intervjuats på skolan fanns ett antal som talade arabiska hemma men som inte fick modersmålsundervisning. Utifrån intervjuerna med de arabisktalande eleverna i årskurs 4 var frågan om modersmål inte heller lika entydig som den framträder i styrdokumenterna.

Jättebra. Vilka språk pratar du hemma?

– *Arabiska. Och kanske kurdiska också, lite.* (A)

Mhm. Och vilka språk pratar du hemma?

– *Arabiska.*

Bara arabiska?

– *Och lite svenska.*

(B)

Vilka språk pratar du hemma?

– *Arabiska.*

Bara?

– *Mm.* (C)

Vilka språk pratar du hemma?

– *Jag pratar assyriska.*

Pratar du något annat språk hemma?

– *Mina föräldrar pratar arabiska tillsammans.*

Så de pratar arabiska tillsammans?

– *Ja, men pappa kan assyriska också och sen så...*

Men vilket språk pratar du med dem?

– *Assyriska.*

Och de pratar arabiska med varandra?

– *Mm.*

Okej. Så de kan båda assyriska, men med varandra pratar de ändå arabiska?

– *Mm, min pappa är från Libanon, det är därför.*

Aha! Okej. (D)

I flera familjer var den språkliga bakgrunden alltså blandad (jfr Wardini, 1999), och intervjuerna gav inte en klar bild av vad som hade bestämt valet av modersmål för dessa barn.

På fritiden och i skolan har en del av barnen arabisktalande kompisar, men det dominerande språket är ändå svenska:

Och hur är det, vilka språk pratar du utanför skolan?

– *Hur menar du?*

Ja, till exempel på rasterna, eller när du är på semester eller när du är hemma, inte hemmahemma, men när du inte går i skolan, på helgerna...

– *Med kompisar? Svenska.*

Okej. Vilka språk pratar du i skolan?

– *Svenska.* (D)

Och vilka språk pratar du utanför skolan?

– *Arabiska och svenska. Min bästis är en arab också.*

Mhm, så ni pratar arabiska tillsammans?

– *Mm, men han förstår lite mer arabiska än mig.*

Mhm! Okej. Och hur är det på skolan, vilket språk pratar du på skolan?

– *Svenska. Och jag har hemspråk, och då pratar jag arabiska. Jag skulle ha idag men min hemspråkslärare hade ett möte, så jag fick ha det imorgon istället.* (B)

Och utanför skolan?

– *Svenska.*

Och på skolan?

– *Svenska.*

Talar du något annat språk?

– *Nej.*

Finns det något språk du vill lära dig?

– *Engelska. (C)*

Okej. Och utanför skolan, med kompisar och så, vad pratar du då för språk?

– *Svenska. Och lite arabiska med de som fattar.*

Okej. Och på skolan, vilka språk pratar du då?

– *Svenska.*

Bara?

– *Ja, man får inte prata andra språk. (A)*

Svenskans dominans framgick i merparten av de 50 barnintervjuerna. Generellt hade barnen däremot varierande motiv till att tycka att modersmålet var viktigt (Avery, 2014), och detta var även fallet för de sju barnen i årskurs 4 med arabiska som modersmål. Att kunna kommunicera med släktingar kom högt på listan, men även frågan om eventuellt framtida liv med studier eller arbete i länder där arabiska används. Språket nämns också som ett redskap för lärande.

Är det viktigt att kunna modersmålet?

– *Aa.*

Kan du förklara?

– *Kanske man åker till sitt hemland, så måste man kunna det för de andra kommer inte kunna det språk du pratar i det där landet som du kommer ifrån.*

Mhm. Och är det viktigt att kunna läsa och skriva?

– *Ja. För man kan behöva det, kanske i sitt hemland eller i några andra länder så måste man kunna det. (A)*

Och är det viktigt att kunna skriva?

– *Ja. Som jag skickar brev till någon, sen då kan jag skriva, då är det bra att skriva.*

Och brukar du skicka brev?

– *Ja, ibland.*

Vem skickar du då till?

– *Kusiner.*

Och vilket språk använder du då?

– *Arabiska.*

Har man pratat om i skolan varför det är bra att läsa och skriva?

– *Mm, för att man ska lära sig.*

Mhm. Något mer?

– *För att man vet vad det saker betyder. Då kan man de här sakerna.* (C)

Hur är det med modersmål, är det viktigt?

– *Ja.*

Kan du förklara?

– *Det är bra för att jag kan lära mig mer arabiska och svenska, och sen om, som engelska, så kan jag lära mig mer språk.*

Mhm. Okej. Och är det viktigt att läsa och skriva på modersmålet?

– *Ja.*

Kan du förklara?

– *För att det är bra för att man kan lära sig, och så att man vet ord då på arabiska, och svenska. Och så det är klart.* (C)

Hur är det med modersmål, går du på modersmål?

– *Ja, på arabiska.*

Och är det viktigt att kunna modersmålet?

– *Ja, eller...*

Förklara?

– *Typ om man åker till det landet och måste prata och så...*

Och hur är det med att läsa och skriva, är det viktigt?

– *Mm.*

Kan du läsa och skriva arabiska?

– *Mm, eller kanske inte allt då, men det mesta.*

Det mesta? Och hur känns det?

– *Bra.*

Har ni pratat på modersmålet om varför det är viktigt att kunna modersmålet?

– *Mm.* (D)

Både elever som hade arabiska som modersmål och elever med andra modersmål förklarade i intervjuerna att de kunde ett antal språk. Det gick dock inte att bilda sig en uppfattning om barnens språkfärdigheter från sättet de beskrev det, varken för arabiska eller de andra språken som diskuterades. Utifrån interaktionen i intervjuerna men även barnens interaktion sinsemellan på rasterna framstod språket som användes som begränsat.

Kan du förklara, hur sa ni? Okej... Kan du förklara då på arabiska varför det är viktigt att kunna modersmålet? (lång paus) Okej, är det svårt?

– *Mm.* (D)

För ingen av eleverna intervjuade i årskurs 4 var arabiska deras starkaste språk. En elev klagar på att han efter tre års modersmålsundervisning fortfarande inte kan läsa, trots att han anstränger sig. Detta är knappast förvånande, eftersom om man tittar på barnens fritidsaktiviteter ser man relativt få sammanhang där språket skulle kunna utvecklas utöver ett grundläggande talspråk (Avery, 2014). Först och främst handlar det för barnen om kommunikation med familj och kompisar. I viss mån nämns chatt och samtal med släktingar i andra länder.

Okej. Jättebra. Vad tycker du om att göra utanför skolan?

– *Utanför skolan? När vi har rast?*

Utanför skolan när ni har rast, eller när du är hemma, eller när du...

– *När jag är hemma brukar jag spela dator, gå ut lite, vara med vänner, spela fotboll. Jaaa...*

Mm. Det är det du tycker mest om?

– *Mm.* (A)

Okej. Vad tycker du om att göra utanför skolan?

– *Leka med min lillebror och mina kompisar.*

Och vad tycker du om att göra när du leker?

– *Typ kasta boll och andra saker. Leka med lego eller något.* (B)

Och vad tycker du om att göra utanför skolan?

– *Vara med kompisar, sitta vid datorn, lyssna på musik.*

Någon speciell sorts musik du tycker om?

– *Olika.*

Något exempel? Du har ingen speciell låt du tycker jättemycket om sådär? (lång paus) Okej. (D)

Och vilka är dina favoritämnen i skolan?

– *Rast. Matte, bild, skolresa.*

Okej, kan du förklara vad det är som är roligt med det här?

– *För att... Matte för att skriva och så här, och bild för att pyssla och måla... Och rast för att vi leker utomhus... Och skolresa för att det är kul att vara på något annat ställe.*

Okej, och vad tycker du om att göra utanför skolan?

– *Leka.*

Kan du förklara?

– *Leka med bollar, fotboll. Och cykla. Basket. Grilla. Klättra. Hoppa.* (C)

Vad tycker du mest om att läsa?

– *Olika.*

Tänker du på någon bok du har läst eller någon tidning, eller?

– *Typ Lasse-Majaböcker.*

Vad är det som är roligt med Lasse-Maja?

– *Det är roligt... de är roliga att läsa.*

(D)

Baserat på den läsforskning som bedrivits av Stephen Krashen och andra, kan vi förmoda att läsning för nöje skulle kunna utgöra ett kraftfullt sammanhang för språkutveckling. En sådan intention uttrycks även i läroplanen:

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva på modersmålet. I undervisningen ska eleverna möta och få kunskaper om skönlitteratur, annat estetiskt berättande och olika former av sakprosa på modersmålet. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla sitt språk, sin identitet och förståelse för omvärlden. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter. De ska även stimuleras till att uttrycka sig genom andra estetiska uttrycksformer. (LGR11, s. 79)

Men även om de arabisktalande eleverna liksom de andra barnen i detta bostadsområde visar intresse för läsning av roliga eller läskiga böcker (jfr. Avery, 2013), och även om det i biblioteksfilialen har ett relativt gott urval av böcker på arabiska, är det i det undersökta fallet mest svenska barnböcker som är aktuella.

Förutsättningar för undervisning av arabiska som modersmål

Modersmål är ett skolämne som ligger i läroplanen och som har sina egna kursplaner och bedömningsanvisningar (Lgr11; Avery, 2015a, 2015b). För att undervisa ett ämne skall man vara ämneslärare. Lärarutbildningarna idag ger dock mycket begränsade möjligheter att bli ämneslärare i modersmål. Enligt studera.nu skulle det idag finnas modersmål på Stockholms universitet för finska, och på Uppsala universitet för arabiska och turkiska. Detta kan jämföras med Institutet för Språk och Folkminnens uppskattning att det talas mer än 200 språk i Sverige. I enlighet med lagen bedrivs modersmålsundervisning trots detta faktiskt i ett antal av dessa språk, men det framgår att lärarutbildningen inte motsvarar den potentiella efterfrågan på behöriga och adekvat förberedda modersmålslärare (Avery, 2015b). De nationella minoriteterna har en lagligt starkare ställning både i svensk och internationell rätt. Representanter för de nationella minoritetsspråken har därför ställt frågan hur lärarutbildning definierar den faktiska tillgången till utbildning, eftersom lagen ger möjlighet att förvägra elever undervisning på modersmålet ifall lämpliga lärare inte går att finna (2011: 185 5 kap 10 § Se Bilaga 1).

Avseende modersmål ställer sig vidare den principiella frågan om modersmål kan i sig betraktas som ett ämne, eller om man bör se det som en språkdidaktisk specialisering för de enskilda språken. Men oavsett hur man närmar sig denna fråga, och oavsett hur den ena eller andra aspekten kombineras måste dessa två frågor ses som ömsesidigt beroende av varandra. Innehållsmässigt skiljer sig modersmålsundervisning i arabiska eller franska från undervisning i kinesiska, och det finns alltså en språkspecifik aspekt. Vi kan även se att undervisning av ett språk som modersmål (talat av en nationell eller invandrad minoritet) inom det svenska skolsystemet innebär kursmål som skiljer sig från ren språkundervisning, och en typ av språkundervisning som inte liknar undervisning av ett majoritetsspråk (jfr. Lainio, 2000). De didaktiska utmaningarna och rimligheten i att uppnå kursmål skiljer sig betydligt mellan olika språk. Samtidigt arbetar ämnena med samma kursplan, de ligger under samma regelverk och villkoren för undervisning har mycket gemensamt.

I praktiken har behörighetsgivande kurser i lärarutbildningarna opererat med att kräva poäng i det ämnesmässiga (själva språket) så som det undervisas akademiskt på svenska universitet (dvs krav på ett antal poäng i arabiska, franska eller kinesiska), och kombinerat detta med befintliga kurser på lärarutbildningarna inrättade för andra ämnen eller syften. För modersmålsundervisning i arabiska har studenter även tagits in som studerat arabiska i länder där språket är ett majoritetsspråk, och där de didaktiska behoven därför skiljer sig från svenska förhållanden. I de få fall som didaktiska kurser för de specifika språken existerar verkar de dock föga inrättade för att möta undervisningsvillkor inom modersmålsundervisningen, och litteraturlistorna tenderar att innehålla verk från helt andra områden, som till exempel allmän forskning om flerspråkighet.

Befintlig forskning

I relation till status för modersmålsundervisning, kan man utifrån de ovanstående förutsättningarna fråga sig i vilken mån denna undervisningsform kan betraktas som ett ämne, om det behöver en egen forskningsbasis, och om lämpliga forskningsmiljöer existerar. Följdfrågor

blir om det förekommer forskning, om den bedrivs kontinuerligt och riktat, till vilka institutioner den forskningen i så fall är knuten, och vilka professurer eller andra viktiga tjänster kan driva sådan forskning. För att få en bild av läget i detta avseende har jag gjort sökningar i Swepub. Orsaken är att denna databas begränsar sig till publikationer av vetenskaplig karaktär, som härrör från svenska universitet och högskolor. Detta är relevant då frågeställningen handlar dels om vilken forskning som producerats, men också om forskningsmiljöer i Sverige. Svenska sökord har används för att rikta sökningen tydligare mot de specifika undervisningsformer som finns i Sverige, och vilka är svårare att hitta med engelska söktermer (eftersom olika författare har översatt de svenska begreppen på delvis olika vis).

Det trunkerade sökordet modersmål* i Swepub gav i en sökning den 17 december 2016 sammanlagt 194 träffar, varav dock endast en liten andel var referegranskade publikationer. Fördelningen av de 194 publikationerna var: referegranskat 43, populärvetenskapligt, debatt 31 och övrigt vetenskapligt 120. Anmärkningsvärt i relation till frågeställningen här är att av de 194 publikationerna var enbart 16 referegranskade under ämneskategorin Utbildningsvetenskap, och av dessa var en enda (Avery, 2015a) en artikel som handlade om modersmålsundervisning i skolan av andra språk än svenska.

Sökningen med modersmål* och ämnesklassifikationen didaktik gav noll träffar. Sökning med 'hemspråk*' och 'hemspråksundervisning' gav enbart ett fåtal träffar. En översikt över forskning om modersmålets organisering och didaktik från detta tidigare skede när ämnet var under utveckling kan hittas i Bilaga 4 till Skolverkets rapport *Flera språk – fler möjligheter: utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen* (Skolverket, 2002).

Även om pedagogiskt arbete självfallet sker bland modersmållärare, saknas det didaktiska perspektivet alltså nästan helt i forskningen i Sverige, vilket bland annat får utverkningar för lärarutbildningarna och den forskningsmässiga basen för både utbildningspolicy och praktik. Trots några undantag är den samlade bilden av publikationer, avhandlingar och forskningsmiljöer att det finns lite forskning om modersmål annat än svenska i Sverige, och särskilt med utbildningsvetenskaplig inriktning. En del forskning om modersmål är knuten

till institutioner för nordiska språk eller svenska. Didaktisk forskning om modersmål är så gott som obefintlig. Mot denna bakgrund är det knappast förvånande att publikationerna som hittades i denna sökning endast undantagsvis hade relevans för arabiska. Salamehs (2003) avhandling fokuserar till exempel tvåspråkiga barn med nedsatt hörsel, och relaterar inte direkt till modersmålsundervisningen. Hallbergs (2016) avhandling analyserar kasusmarkering i formell talad arabiska hos vuxna kända personligheter. Enbart Walldoffs avhandlingsarbete (Walldoff, pågående) handlade specifikt om arabiska som modersmålsämne i svenska skolan.

Jämte termerna 'modersmål' och 'hemspråk' finns även begreppet 'arvspråk' (se Cummins & Danesi, 1990), vilket har framför allt använts i en nordamerikansk kontext (Cummins, 2001; Valdés, 2005; Polinsky & Kagan, 2007). Betoningen inom arvspråkforskning har tills relativt nyligen tenderat att ligga på vikten av att undervisning i arvspråket sker, snarare än att utforska vilka didaktiska ansatser som skulle kunna vara lämpliga. Av förståeliga skäl har forskningen även fokuserat effekter av modersmålsinläring på elevernas övergripande skolresultat och deras kompetens i majoritetsspråket, även om en del arvspråkforskning undersöker utveckling av modersmålet som ett egenständigt mål. Behovet av specifika didaktiska ansatser för arvspråk börjar också i högre utsträckning diskuteras, framför allt inom nordamerikansk arvspråkforskning (se Fairclough & Baudrie, 2016).

Målgrupperna för ämnena

Förutom frågan om anknytning till forskningsfält är målgruppen ett ytterligare kriterium för att definiera ett ämne som undervisas inom högre utbildning. Ett resonemang omkring utbildningars relation till professionsgrupper och till de kvalifikationer som professionen kräver har använts för att motivera utbildningsvetenskapens plats på universitet. Utifrån det arbete som utförs (undervisning av elever i skolålder), men också i betraktande av lagen som reglerar verksamheten och den miljö som arbetet utförs i borde detta resonemang även gälla modersmålsundervisning och studiehandedning. Avseende studiehandedning är lagtexterna dock otydliga omkring vilken utbild-

ning som krävs för att arbeta med denna typ av undervisning. För modersmålsundervisning krävs däremot uttryckligen ämnesbehörighet. Samtidigt existerar det i begränsad omfattning utbildningar och framför allt enskilda kurser vid svenska lärosäten som har direkt eller indirekt inriktning mot modersmålsundervisning. Utbildningsutbudet är splittrat och uppvisar stora luckor (Avery, 2015b). Bristen på lämpliga lärarutbildningar skapar också betydande problem med rekrytering av lärare och studiehandledare. Mer allmänt saknas ett flerspråkighetsperspektiv inom lärarutbildningarna (Carlson, 2009).

Att titta på målgruppen för undervisningen när vi funderar över frågan vad som kan betraktas som 'ett' ämne gäller också själva modersmålet som skolämne. I många fall existerar språk i en institutionaliserad form i olika länder. De kan vara nationella språk, eller nationellt erkända minoritetsspråk, eller icke erkända minoritetsspråk. Beroende på landet kan det också vara så att nationella språk inte motsvarar de språk som faktiskt talas av en befolkning. Målgruppen för nationella språk är (majoritets)befolkningar i ett land, där språket fungerar (som ett av de) samhällsbärande språken i landet, medan målgruppen för modersmål i Sverige är nationella erkända minoriteter och personer med invandrarbakgrund (jfr Extra & Yagmur, 2002) som förutom svenska talar något annat språk i hemmet. Detta skiljer sig från målgruppen för svenska som modersmål i Sverige (en majoritet som enbart talar det nationella språket som sitt modersmål och som inte talar andra språk). Målgruppen för modersmål skiljer sig också från målgruppen som lär sig språk som 'moderna språk' dvs som ett valbart språk som talas utanför landet (men som de vanligtvis inte själv talar hemma, utan enbart lär sig i skolan), eller när de lär sig engelska (som ett främmande språk som är obligatoriskt, som fungerar som gemensamt kulturmedium i offentliga media och som dessutom starkt påverkar möjligheterna att studera i högre utbildning). Utifrån konstaterandet att målgrupperna och de juridiska villkoren för undervisning är olika kan man därför redan fråga sig om de didaktiska ansatserna kan vara de samma. I den mån att det finns en betydande variation i sammanhanget för språkinläring, skulle man förvänta sig en liknande bredd i lärares palett av didaktiska ansatser (se även diskussionen i Håkansson, 2013; Fairclough & Beaudrie 2016).

Vilket specifikt språk eleven pratar som modersmål i hemmet (finländska, franska, rumänska eller koreanska) har i praktiken stor betydelse för kompetenser som barnet kan utveckla med detta verktyg. Det påverkar tillgång till språket som samhällsspråk (tex genom media, offentliga förebilder, eller grannar som även kan just det språket), tillgång till media via bibliotek, möjligheter att resa regelbundet och besöka släktingar, sannolikheten att ordinarie klasslärare även skall kunna språket eller ha kunskap om kulturella/historiska/samhälleliga företeelser i språkområdet. Slutligen har det konsekvenser för vilken status personer med just den språkliga bakgrunden har i det svenska samhället. Möjligheten att använda sig av resurser utanför klassrummet och de olika sätten man kan göra det är viktiga aspekter för vilka didaktiska ansatser är möjliga eller relevanta.

När modersmål som arabiska undervisas i Sverige görs det inte som ett nationellt språk. Det är inte språk som är burna av samhällsstrukturer i stort, och det är inte heller språk som fungerar som undervisningsspråk i skolan. Samtidigt är kursplanen i modersmål formulerad på ett vis som motsvarar ambitionerna för svenska som modersmål, dvs att förmedla kunskap om och färdigheter i ett skriftspråk och ett skolspråk. Med andra ord skall en enda timmes undervisning i arabiska (och utanför en samhällskontext där språket används i samhället i stort), förmedla samma typ och en liknande nivå av kunskaper och färdigheter som det som förmedlas genom det samlade svenska skolsystemet (där svenska inte enbart är ett skolämne utan även undervisningsspråk för de flesta andra ämnena). Men de didaktiska ansatserna kan inte vara desamma, eftersom svenskläraren kan utgå ifrån att eleven redan kan väldigt mycket som tränats på annat håll.

I kursplaner för modersmål ligger dessutom en allmän kunskap om kulturella/historiska eller samhälleliga företeelser i språkområdet där språket talas, samt ett antal kursmål omkring kontrastiv kunskap (om språk och samhällsföreteelser), och interkulturell kompetens, som är mer avancerade än motsvarande kursplaner för svenska. Den didaktiska uppgiften liknar i det avseendet i större utsträckning uppgiften att undervisa språket som ett främmande språk. Kursplaner i moderna språk är dock mindre ambitiösa. De är upplagda för att faktiskt motsvara uppgiften att undervisa ett språk som eleven inte kan i för-

väg (ett 'främmande' språk, jfr. Cabau-Lampa, 2005), och har kursmål som motsvarar den uppgiften, medan kursplaner i modersmål bygger på ett antagande att eleven redan 'kan' språket. Utifrån konsekvenserna för identitetsutveckling framstår dessutom att elevens och föräldrarnas förväntningar på vilken kompetensnivå eleven skall kunna utveckla också ser annorlunda ut, om det handlar om ett 'främmande' språk eller om det 'egna' språket (Valdés, 2005; Fairclough & Beau-drie, 2016).

Ett annat kriterium som avgränsar didaktik som ämne handlar om kunskapstyp. Det finns här en spännvidd mellan den praktiska kunskapen, och teoretiska kunskaper. Explicitgörande av praktisk kunskap och möjlighet till gemensamma diskussioner om lämpliga strategier är särskilt viktigt för modersmåls lärare i den mån att det allmänt sett inte finns befintliga praktiker som fungerar väl. Det kan därför inte vara tillräckligt att socialiseras in i en praktik och härma efter den befintliga tysta kunskapen. Men det har inte funnits goda förutsättningar för att bygga upp en sådan stark expertis kollektivt genom erfarenhetsutbyten mellan modersmåls lärare. Resurstilldelning är minimal, ämnet är marginaliserat i relation till skolorna, och lärarna rör sig mellan flera arbetsplatser (Avery, 2015a). I vissa kommuner har modersmåls lärare en stark enhet som arbetar med kompetensutveckling, men på annat håll placeras modersmåls lärare under skolans rektorer, och det beror då på i vilken mån rektorer prioriterar modersmålsundervisningen, och kan tilldela resurser för pedagogisk utveckling.

I den mån att modersmåls lärare inte får en didaktisk utbildning som gör att de kan undervisa i den specifika kontexten av modersmålsundervisning i Sverige (dvs att undervisa ett språk enligt en kursplan och i ett skolsammanhang men i ett land där språket inte är det nationella språket), finns det stor risk att de istället använder sig av de konkreta metoder de observerat och upplevt när de själva var elever i ett land där språket var ett nationellt språk och därför fungerade som ett undervisningsspråk. Risker att reproducera metoder från kontexter där språket inte var minoritetsspråk ökas ytterligare ifall lärarna inte bara haft sin skolgång, utan även utbildats till språklärare i ett land där språket var ett nationellt språk.

Det finns också risk att modersmållärare använder sig av existerande undervisningsmaterial som produceras i andra länder (jfr Walldoff, 2013), trots att sådant material är inriktat på att undervisa språket i en annan kontext och för en annan målgrupp. I den mån att modersmållärare själva utformar undervisningsmaterial, har de ingen teoretisk kunskap som kan ge riktsnöre och impulser för att arbeta fram material som kan fungera just i modersmålsundervisningen i Sverige. Den närmast till hands liggande anpassningen av befintligt material ligger i att förenkla och reducera, vilket gör att undervisningsmaterial väldigt snabbt inte längre är åldersanpassat. Här finns det också stora skillnader mellan de enskilda språken, där vissa språk har ett rikt utbud av material och hjälpmedel, medan i andra språk får lärarna själva skapa sitt material från grunden. Detta är ytterligare ett skäl till att det kan argumenteras att de enskilda språken behöver sina egna utbildningar.

Villkor i lärarutbildningarna

Lärarutbildningarna för modersmållärare tenderar att orienteras efter lärarutbildarnas kompetens och efter befintlig kurslitteratur, snarare än efter modersmålsundervisningens förutsättningar. I befintliga lärarutbildningar ges vanligtvis de flesta kurser av lärarutbildare som inte kan språken alls eller som inte har goda kunskaper i de olika modersmålen. Detta gör att lärarutbildare har svårt att ge feedback på konkreta lektionsupplägg, val av material eller andra aspekter i modersmålsundervisningen. Lärarutbildarna har svårt att hitta lämplig kurslitteratur, eller att lägga upp lämpliga kursbeskrivningar. Det finns nästan ingen litteratur som specifikt rör modersmålsundervisningen, och ännu mindre som rör språkspecifika didaktiska ansatser som är användbara för modersmålsundervisning i en svensk kontext. Även i de fall när lärarutbildare har kompetens i språket, har de inte nödvändigtvis en teoretisk och yrkesmässig bakgrund som gör att de kan skapa bättre förutsättningar.

Eftersom många yrkesverksamma modersmållärare har kommit till Sverige i vuxen ålder, och eventuellt har sin primära lärarutbildning från ett annat land, har det redan tagit flera år att komma till en

punkt där de får lov att undervisa, och ytterligare år att samla på sig erfarenhet inom modersmålsundervisningen. En utmattning i att ha behövt gå en mycket längre väg, kvarvarande osäkerheter i svenskt akademiskt skrivande, och begränsade utlysningar med inriktningen bidrar antagligen till att få lärarutbildare själva har en yrkesbakgrund som modersmåls lärare. Krav på en starkare akademisk orientering av lärarutbildningar för att behålla examensrätter leder också till att nyanställda skall vara disputerade, vilket i sin tur leder till ytterligare hinder på vägen och en ännu längre 'uppstartssträcka' innan en modersmåls lärare kan själv undervisa på lärarutbildningarna. Ett antal nationella och lokala satsningar har gjorts för att göra det lättare för yrkesverksamma lärare att få akademiska meriter. När det gäller yrkesverksamma modersmåls lärare har ambitionen dock oftast varit att uppnå formell behörighet för att undervisa i skolan, inte för att kunna undervisa på lärarutbildningarna. Osäkra anställningsvillkor för modersmåls lärare gör det även mindre sannolikt att kvalificering och finansiering av kvalificering sker i samarbete med skolan eller staden där läraren är anställd.

Alternativet att rekrytera disputerade lärarutbildare från andra länder är inte oproblemiskt. När det gäller arabiska till exempel, finns i arabvärlden den närmastliggande kompetensen i institut som arbetar med tillämpad lingvistik eller undervisning för utlänningar. Men det rör sig då om undervisning riktad mot vuxna. Ett annat stort problem är diglossin, och att det standardiserade skriftspråket skiljer sig så starkt från det talade språket och från vanlig skriftlig kommunikation. Ambitionen med modersmålundervisning i Sverige är att stärka eleven kognitivt, socialt och emotionellt. Ambitioner med undervisning av arabiska i arabvärlden följer ofta andra politiska agendor. Det är dessutom svårt att rekrytera lärarutbildare direkt från arabvärlden, eftersom dessa har otillräcklig kunskap om Sverige, svensk skola och om svenska barn som talar arabiska i hemmet jämte svenskan.

Å andra sidan kan arabiskspråkiga lärarutbildare svårigen hämtas från de akademiska utbildningarna i arabiska i Sverige, eftersom dessa utbildningar inte har en didaktisk inriktning. För att inte ses som 'språkskolor' är det snarare så att universitetsutbildningar i arabiska i Sverige tenderar att lägga fokus på språkliga former och aspekter som

ligger långt ifrån barnens vardag. För modersmålsundervisning vore det till exempel relevant att arbeta med modern barn- och ungdomslitteratur, men litteraturstudier tenderar istället att fokusera vuxenlitteratur, och inte sällan litteratur från långt tillbaka i historien.

Den teoretiska kunskapen som grund för modersmålets didaktik kan likaledes svårigen hämtas från ämnet arabiska som det har undervisats på svenska universitet. Som en indikation på detta finner man den 17 december 2016 i Swepub 425 träffar för arabiska men endast 3 träffar för kombinationen arabiska + didaktik, och ingen av dessa med relevans för modersmålsundervisning. Jämförelsevis gav kombinationen svenska + didaktik 575 träffar, polska + didaktik en träff, och kombinationen finska + didaktik 2 träffar. Det finns naturligtvis betydande skillnader mellan de olika språken som beror på de enskilda språkens tradition, storlek och status i Sverige. Men även för språk som undervisas som moderna språk är den didaktiska inriktningen begränsad vid svenska universitet (jfr Cabau-Lampa, 2005).

Baserat på lärarutbildares egen kompetens, och baserat på befintliga institutionella strukturer och forskningstraditioner, tas teori på lärarutbildningarna idag i stor utsträckning från flerspråkighetsforskning och från andraspråksforskning. Området har aktivt drivits av forskare i Stockholm som Kenneth Hyltenstam, Inger Lindberg, och andra (Bunar, 2010). Flerspråkighetsforskning tittar i huvudsak på språkvetenskapliga frågor, som tex transfer eller interferens, hur flerspråkigas språkliga produktion skiljer sig från enspråkiga personer, eller om flerspråkighet kan skydda från demens. En del forskning har också gjorts om språkpolicy, som försöker se fördelar och nackdelar med olika policyanordningar på populationsnivå, tex i vilken mån tvåspråkig undervisning ger bättre skolresultat.

Andraspråksforskning i Sverige ser i huvudsak på svenska som andraspråk. Forskare här argumenterar då för modersmålsundervisning som ett sätt att förbättra språkutveckling i svenska. Ingen av dessa forskningsfält ser på modersmålsundervisning som en didaktisk fråga i sin egen rätt, eller som en undervisning som i första hand syftar att förbättra kompetens på modersmålet.

Några studier existerar där man mer skolnära eller klassrumsnära dokumenterar olika projekt eller verksamheter (se till exempel Reath

Warren, 2013). I ett projekt om tvåspråkig undervisning i Malmö tar man upp till exempel synpunkter från föräldrar, elever och lärare om den tvåspråkiga undervisning på svenska och arabiska som bedrevs på ett par skolor under några år (Avery, 2011; Tvingstedt, 2011). Den avgörande frågan för projektets fortlevnad var dock även här i vilken mån elevernas övergripande skolresultat skulle förbättras, inte om elevernas kunskaper i arabiska stärktes.

Allmänt sett kan man förstå mycket av forskningen som ett bidrag till frågan om en viss policy (i det här fallet, rätten till modersmålsundervisning) skall drivas eller om den skall läggas ner. Man tenderar därför titta på effekten av en samlad policy snarare än på detaljer i hur undervisningen bedrevs. Didaktiskt relevanta element är med andra ord svåra att hitta, eftersom dessa forskningsfält inte syftar till att utveckla bättre undervisning, utan syftar till att svara på andra frågor. Det kan också konstateras att i de tillfällen det ställs didaktiskt relevanta frågor i klassrumsbaserad eller skolbaserad forskning, tenderar undersökningarna att ramas in som undervisning av 'flerspråkiga' elever, eller 'mångkulturella' klassrum, och intresset läggs på konsekvenser för svenskans utveckling, inte på modersmålets didaktik.

Liknande resonemang kan föras om den forskning som tittar på nyanlända, eller som undersöker olika typer av interkulturell pedagogik. Det finns relativt lite forskning inom dessa fält om modersmålsundervisning som sådan, och studier tenderar att titta på effekter på övergripande skolresultat, eller effekter på kompetenser i svenska. Även utifrån mycket mer generella frågeställningar om policy för nyanlända, saknas i stort sett svensk forskning (Bunar, 2010).

Slutliga reflektioner

Jag har i detta bidrag försökt ta fram aspekter som är väsentliga för modersmålsundervisningen, och som samtidigt tillför nya perspektiv i forskningen. Utifrån den undersökning som gjorts här, skulle man som en övergripande slutsats kunna säga att det faktum att modersmålsundervisning inte är etablerat som ett eget didaktiskt forskningsområde har utverkningar i hela ledet från de praktiker som bedrivs, till den forskningsbasis som kan skapas. För att få fram kvalificerade

och disputerade lärarutbildare som själv har yrkesbakgrund som modersmållärare och som har disputerat inom ämnet modersmål skulle det krävas en riktad långsiktig satsning på nationell nivå. Denna situation har paralleller med situationen som rådde när lärarutbildningarna i Sverige skulle få akademisk status. Detta har inte enbart konsekvenser för begreppsliggörandet och för att över tid föra samman kunskap från olika studier, utan framför allt i den institutionella strukturen, och sättet denna struktur i sin tur påverkar innehållet i lärarutbildningarna.

I relation till modersmålets didaktik krävs en belysning av ett flertal dimensioner. Till exempel är modersmålets didaktik en frågeställning som är tätt knuten till hur utbildningssystemen ser ut i de olika länderna. Även om det på flera håll finns en diaspora med barn som behöver lära sig språket, finns det inte samma system med modersmålsundervisning som i Sverige. I och med att både sociolingvistiska och utbildningspolitiska förutsättningar skiljer sig mellan olika länder, är det viktigt att bedriva forskning som motsvarar de specifika förutsättningarna för undervisning i landet. Till exempel är modersmålsundervisning i Sverige ett eget ämne i läroplanen, och eftersom arabiska som modersmål är ett skolämne, bedöms elevernas kunskaper utifrån nationella kunskapskrav. Av betydelse är också det begränsade antalet undervisningstimmar ämnet modersmål får, vilket gör att forskningsresultat från tvåspråkig undervisning (Avery, 2011; Tvingstedt, 2011) eller från flerspråkiga klassrum är mindre relevanta. Det är dessutom väsentligt att beakta de aspekter som är specifika för de enskilda språken, som till exempel diglossi i arabiska. Specifikt för modersmålets didaktik i arabiska skulle det mot bakgrund av diglossin, behövas fokus på barns läsning för nöje, just för att skriftspråket skiljer sig från det talade. Väl genomtänkta strategier för utveckling av läsförmåga och skriftligt uttryck behövs även för att överföring av förmågor från svensk läs- och skrivträning begränsas av olikheterna mellan skrivsystemen. En liknande situation råder i assyriskan (jfr. Wardini, 1999).

Arvspråkforskning utgör ett område med klar relevans för modersmålsundervisning, eftersom man både tittat på arvspråkets ställning i landet, och på skillnaden i hur barnet lever med sitt modersmål,

jämfört med hur språk utvecklas i ett land där det språket är majoritetspråk. Frågor som identitet och barnets motivation har belysts i arvspråkforskning på sätt som är relevanta för modersmålsundervisning. Själva termen 'arvspråk' kan dock väcka negativa reaktioner, i den mån det associeras med bakåtblickande språkbevarande snarare än framåtblickande språkutveckling. Fokus flyttas också från frågor om språkliga rättigheter, där termen 'minoritetspråk' är vanligare. Men dessa inriktningar är inte tillräckliga som forskningsbasis för en arabisk didaktik i modersmålsundervisningen. Väsentliga aspekter för arabiskan kan också hittas i forskning om diglossi eller litterära texters användning i undervisningen. Snarare än att begränsa forskningsbasen för arabisk didaktik till en viss terminologi eller en viss teoretisk ansats, behövs istället ett ökat fokus på didaktiska konsekvenser och möjligheter som erbjuds inom de olika forskningsstråken, samt överbyggande sammanhang som möjliggör en reflektion över de inbördes relationerna.

Litteratur

- Al-Sobh, M. A., Abu-Melhim, A. R. H., & Bani-Hani, N. A. (2015). Diglossia as a Result of Language Variation in Arabic: Possible Solutions in Light of Language Planning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 274–279.
- Avery, H. (2011). Lärares språkbruk i tvåspråkiga klassrum. *Educare*, 3, 145–175.
- Avery, H. (2013). But if the book is exciting, I will read it: recreational reading among minority children. Presenterat vid New challenges, new literacies. 18th European Conference on reading, Jönköping, 6–9 augusti 2013 (ss. 39–40).
- Avery, H. (2014). Semitic languages as heritage languages in Sweden: literacy practices among migrant pupils in an urban primary school context. Presenterat vid Nordiska semitistsymposiet, Lund, 2–5 oktober 2014.
- Avery, H. (2015). From pupils' reading habits to teachers' working conditions: research on prerequisites for educational development in mother tongue instruction. Presenterat vid Workshop on Arabic heritage language pupils: experiences from Sweden and Denmark. Languages and Cultures of the Middle East, Stockholm University.
- Avery, H. (2015a). Teaching in the 'edgelands' of the school day: The

- organisation of Mother Tongue Studies in a highly diverse Swedish primary school. *Power and Education*, 7(2), 239–254.
- Avery H. (2015b). Taking responsibility for a marginal vocation: Mother tongue teacher training and the logistics of autonomous higher education in Sweden. Konferensbidrag presenterat vid NERA, Göteborg, 4–6 mars 2015.
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Analytical review commissioned by the Unesco Education sector*. Paris: Unesco.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den Svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bylund, E. & Diaz, M. (2012). The Effects of Heritage Language Instruction on First Language Proficiency: A Psycholinguistic Perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(5), 593–609.
- Cabau-Lampa, B. (2005). Foreign language education in Sweden from a historical perspective: Status, role and organization. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 95–111.
- Carlson, M. (2009). Flerspråkighet inom lärutbildningen: Ett perspektiv som saknas. *Utbildning & Demokrati* 18 (2), 39–66.
- Cummins, J. & Danesi, M. (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Montreal: Our Selves Education Foundation.
- Cummins, J. (2001). Heritage language teaching in Canadian schools. I C. Baker & N. H. Hornberger (red.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (s. 252–257). Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Diab, H. (2011). Användning av arabisk skönlitteratur i modersmålsundervisningen. *LMS – Lingua*, nr 3, 19–22.
- El Mostafa, O. (2012). *Diglossi i arabiska och dess effekter på modersmålsundervisningen – en kvalitativ studie*. Examensarbete i lärutbildningen. Malmö: Malmö högskola.
- Elias, S.B. (2010). Regional Minorities, Immigrants, and Migrants: The Reframing of Minority Language Rights in Europe. *Berkley Journal of International Law (BJIL)*, 28(1), 261–312.
- Extra, G. & Ya mur, K. (2002). *Language diversity in multicultural Europe: Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. Paris: UNESCO Management of Social Transformations.
- Fairclough, M. & Beaudrie, S.M. (red.). (2016). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. Washington DC: Georgetown University Press.

- Greene, S., & Hogan, D. (red.). (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. London: Sage.
- Håkansson, G. (2013). Att lära sig svenska i Malmö, Jyväskylä eller Melbourne: Om andraspråk och främmandespråk. I M. Olofsson (red.), *Symposium 2012 – Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 152–164). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hallberg, A. (2016). *Case Endings in Spoken Standard Arabic*. Studia Orientalia Lundensia. Nova Series, 4. Lunds universitet.
- Lainio, J. (2000). The Protection and Rejection of Minority and Majority Languages in the Swedish School System. *Current Issues in Language & Society* 7(1), 32–50.
- Lgr11. 2011. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1, 368–395.
- Reath Warren, A. (2013). Mother Tongue Tuition in Sweden: Curriculum Analysis and Classroom Experience. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1), 95–116.
- Salameh, E. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Lunds universitet Medicin. Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund. Sektion IV. Logopedi, foniatri och audiologi.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 44. Örebro.
- SFS 2009:600 Språklag. Svensk författningssamling. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SFS 2011:185 Skolförordning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2002). *Flera språk – fler möjligheter: utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Stockholm: Skolverket. (Bilaga 4: forskningsöversikt)
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (red.) (2017). *Language Rights*. London/New York: Routledge.
- Tvingstedt, A.L. (2011). Avslutande reflexioner. Tema: Tvåspråkig

- undervisning på svenska och arabiska i mångkulturella storstadsskolor. *Educare*, 3. 267–276.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410–426.
- Walldoff, A. (2013). Importerade arabiska läroböcker och den svenska skolans värdegrund. *Orientaliska Studier*, 134, 5–32.
- Walldoff, A. (pågående) *L1 or L2? Language acquisition in a fuzzy linguistic situation*. Pågående avhandlingsarbete vid Middle Eastern Studies (Department of Oriental Languages), Stockholms universitet.
- Wardini, E. (1999). Proficiency, functionality and prestige: Arabic and Aramaic in symbiosis. I Brendemoen, B., Lanza, E., & Ryen, E. (red.), *Language Encounters Across Time and Space: Studies in Language Contact* (s. 243 – 256). Oslo: Novus.
- Wirén, E. (2009). *Mother tongue tuition for foreign background students – what does it mean for their learning? Results and implications from a Swedish study*. Brussels: CIDREE.
- Younes, M. (2015). *The integrated approach to Arabic instruction*. London, New York: Routledge.

Bilaga 1

SFS 2010:800 10 kap. Ämnen 4 § Undervisningen ska omfatta följande ämnen: – bild, – engelska, – hem- och konsumentkunskap, – idrott och hälsa, – matematik, – musik, – naturorienterande ämnen: biologi, fysik och kemi, – samhällsorienterande ämnen: geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, – slöjd, – svenska eller svenska som andraspråk, och – teknik. Härutöver ska det som ämnen finnas språkval och, för elever som ska erbjudas modersmålsundervisning, modersmål.

SFS 2010:800 10 kap 7 §/Träder i kraft I:2015-07-01/ En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

En elev som tillhör någon av de nationella minoriteterna ska erbjudas modersmålsundervisning i elevens nationella minoritetsspråk. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket. Lag (2014:458).

2011:185 5 kap. Särskilt stöd, Allmänt om särskilt stöd

3 § I 3 kap. 7–12 §§ skollagen (2010:800) finns bestämmelser om särskilt stöd i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och samskolan.

Modersmålsundervisning (...)

10 § En huvudman är skyldig att anordna modersmålsundervisning i ett språk endast om

1. minst fem elever som ska erbjudas modersmålsundervisning i språket önskar sådan undervisning, och
2. det finns en lämplig lärare.