

## **Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg\***

– modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat

Natalia Ganuza<sup>1</sup>

Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet

[natalia.ganuza@bilin.su.se](mailto:natalia.ganuza@bilin.su.se)

Christina Hedman

Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet

[christina.hedman@isd.su.se](mailto:christina.hedman@isd.su.se)

### **Sammanfattning**

Denna studie undersöker relationen mellan modersmålsundervisning, elevers läsförståelse och deras skolresultat. Studien utgår från en tidigare undersökning som visade att somalisktalande elever som hade deltagit i modersmålsundervisning presterade bättre på tester av läsning och ordförråd i somaliska i jämförelse med elever i samma åldrar som inte deltagit i undervisningen (Ganuza & Hedman 2017a). I föreliggande studie ingår 36 av deltagarna från den tidigare studien, som alla går i samma skola och som alla har deltagit i modersmålsundervisning i flera år. Eftersom den tidigare studien visade att antalet år som eleverna deltagit i modersmålsundervisning främst bidrog positivt till deras läsförståelse på modersmålet, undersöks här sambandet mellan deltagarnas läsförståelse på somaliska och deras betyg; i ämnena modersmål, svenska som andraspråk, matematik och deras sammantagna betygspoäng i slutet av årskurs 6 och 7. Övergripande pekar resultaten på ett positivt samband mellan deltagarnas läsförståelse på somaliska och deras skolresultat. Sambanden är dessutom starkare och mer omfattande än de som finns mellan elevernas läsförståelse på svenska och deras betyg. I artikeln argumenterar vi för att resultaten indirekt antyder att modersmålsundervisningen har positiv inverkan på elevernas skolprestationer, vilket, om det bekräftas i framtida studier, är anmärkningsvärt med tanke på den begränsade undervisningstiden och ämnets marginaliserade position i det svenska utbildningssystemet.

Nyckelord: modersmålsundervisning, somaliska, svenska, läsförståelse, skolresultat

### **English abstract**

The present study explores the relationship between participation in mother tongue instruction (MTI), students' reading comprehension, and their overall school results. The study expands on the results of an earlier study, which found that Somali–Swedish speaking students who had attended Somali MTI for several years, performed better on reading comprehension in Somali, than Somali–Swedish speaking students of the same ages, who had not taken Somali MTI (Ganuza & Hedman 2017a). The present study revisits the results of 36 participants in the earlier study, and explores the relationship between their scores on reading comprehension and their grades at the end of 6<sup>th</sup> or 7<sup>th</sup> grade; in MTI, Swedish as a second language, Mathematics, and overall grade points. Most importantly, the results show consistent positive correlations between participants' reading comprehension in Somali and their school results. This correlation is also stronger and more comprehensive than the one found between their reading comprehension in Swedish and their school results. In the paper, we argue that these results

---

<sup>1</sup> Författarna har bidragit jämbördigt till artikeln.

indirectly point to a positive relationship between MTI and students' school results, which, if confirmed by future studies, is quite-remarkable considering the limited teaching time allotted to MTI and its' marginalized position in the Swedish school system.

Key words: mother tongue instruction, Somali, Swedish, reading comprehension, school results

## Inledning

En allt högre andel elever i svensk skola växer upp med flera språk. Det är därför viktigt att undersöka vilka faktorer som kan gynna eller missgynna flerspråkiga elevers förutsättningar för språk- och kunskapsutveckling och skolframgång. Forskning om tvärspråkliga förhållanden har visat att man ofta drar nytta av kompetenser som lärts in på och genom tidigare språk vid inläringen av ett nytt språk. Inte minst gäller det skolrelaterade språkliga förmågor och färdigheter (t.ex. Geva & Genesee, 2008; Lesaux, Crosson, Kieffer & Pierce, 2010).

Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i en tidigare undersökning om modersmålsundervisningens betydelse för flerspråkiga elevers färdigheter i modersmålet och i andraspråket (Ganuza & Hedman, 2017a). I studien fokuserades somaliska och svenska och modersmålsundervisning i somaliska i de tidiga skolåren. De övergripande resultaten från undersökningen visade att det fanns ett positivt samband mellan elevernas deltagande i modersmålsundervisning (antal år) och deras läsförståelse på somaliska. Dessa resultat utgör plattformen för den aktuella delstudien, i vilken vi undersöker förhållandet mellan elevernas läsförståelse i somaliska och i svenska och deras betyg. Resultaten diskuteras i ljuset av tidigare forskning om modersmålsundervisningens betydelse och tidigare forskning om språklig interdependens.

## Modersmålsundervisning

I Sverige finns ett språkpolitiskt ramverk som ger individer lagstadgad rätt att använda och utveckla såväl svenska som andra modersmål.<sup>2</sup> Det inkluderar bland annat elevers rätt att erhålla undervisning i ämnet modersmål inom ramen för läroplanen i grundskola och gymnasium (Utbildningsdepartementet, 2010). Viktigt i sammanhanget är att modersmålsundervisning – till skillnad från studiehandledning – inte är en temporär och kompensatorisk utbildningsinsats med syfte att fungera som ett stöd för elever tills dess att de har uppnått en tillräcklig nivå i svenska (Skolverket, 2015a) utan en långsiktig utbildning i modersmålet i sin egen rätt. Den lagstaddade rätten till undervisning i modersmål i Sverige infördes i slutet av 1970-talet i samband med den så kallade *Hemspråksreformen* (se Hyltenstam & Milani, 2012). Men trots ämnet modersmåls internationellt sett relativt unika och starka förankring i svensk lagstiftning, har ämnet behäftats med omfattande implementeringsproblematik. Fyrtio år efter hemspråksreformens införande kvarstår en rad praktiska och organisatoriska missförhållanden som begränsar ämnets genomförande och inflytande (se t.ex. Ganuza & Hedman, 2015; Hyltenstam & Milani, 2012; Spetz, 2014). Till skillnad från andra skolämnen är ämnet modersmål till exempel valfritt. Dessutom är en skola/kommun enligt skolförordningen (Utbildningsdepartementet, 2011) endast skyldig att anordna modersmålsundervisning om det finns minst fem elever som ansöker om undervisning i samma språk och endast om skolan/kommunen finner det möjligt att hitta lämpliga lärare. Det innebär att inte alla elever som är berättigade till och önskar läsa modersmål faktiskt erbjuds undervisning. När modersmålsundervisning erbjuds är den sällan en integrerad del av den

---

<sup>2</sup> I den här artikeln väljer vi för tydlighetens skull att använda termerna modersmål och svenska i enlighet med hur de används i svensk språk- och utbildningslagstiftning, trots att termerna är långt ifrån oproblematiske.

övriga verksamheten och undervisningen omfattar i allmänhet endast cirka 40 minuter per vecka (Ganuza & Hedman, 2015; Hyltenstam & Tuomela, 1996). Med så pass begränsad lektionstid är det därmed svårt för lärare och elever att uppnå ämnets högt uppsatta mål (jfr Lainio, 2013). Många modersmåls lärare vittnar om en kamp för att ämnet ska betraktas som jämbördigt med andra skolämnena och för att de ska ses som ”riktiga” och legitima lärare som kan bidra till elevernas språk- och kunskapsutveckling (Ganuza & Hedman, 2015). Sammantaget pekar dessa faktorer på ämnets starka marginalisering i svensk skola, det robusta språkpolitiska ramverket till trots.

### Litteracitetsutveckling på flera språk

Några faktorer som ofta framhålls som avgörande för flerspråkiga elevers möjligheter att utveckla litteracitet och nå skolframgång är föräldrars utbildningsbakgrund, familjens tidigare och nuvarande socioekonomiska situation, föräldrarnas engagemang i barnens utbildning samt föräldrarnas egna erfarenheter av litteracitet (t.ex. August & Shanahan, 2008; Elmeroth, 2006; Kim & Pyun, 2014; Thomas & Collier, 1997). Möjligheten att utveckla skolrelaterad litteracitet i ett språk är också beroende av formell undervisning (García, 2009). Det gäller inte minst utvecklingen av litteracitet i ett språk i en minoritetsspråkssituation, eftersom elever som talar ett minoritetsspråk inte per automatik kan förväntas utveckla läs- och skrivfärdigheter i språket eller ett bredare, mer varierat och skolspecifikt register i det aktuella språket, om det endast används inom familjen (García, 2009). Av stor betydelse är därför på vilket eller vilka språk en flerspråkig elev undervisas. Forskningen har visat att tillägnet av tidiga läs- och skrivförmågor sker mer effektivt på ett språk som eleven behärskar väl (t.ex. Carlisle & Beeman, 2000; Cummins, 1996). Thomas och Collier (1997; 2002) genomförde en av de mest omfattande undersökningarna av undervisningens betydelse för tvåspråkig utveckling och skolprestationer. De följde spansk-engelsktalande elevers undervisning och betyg genom grundskolan och gymnasiet och jämförde skolprestationerna för de tvåspråkiga elever som fått lika mycket undervisning på spanska och engelska under hela sin skoltid med resultaten för tvåspråkiga elever som företrädesvis fått sin undervisning på antingen engelska eller spanska under de första skolåren. Resultaten visade att de tvåspråkiga eleverna som fått lika mycket undervisning på spanska och engelska genom hela sin skolgång fick signifikant bättre skolresultat i de högre skolåren jämfört med övriga tvåspråkiga elever. Dessutom var deras skolresultat över genomsnittet för enspråkigt engelsktalande elever. Studien visade också att eleverna hade en högre genomsnittlig behärskning i både spanska och engelska jämfört med enspråkigt spansk- respektive engelsktalande elever. Resultaten har förklarats av att de tvåspråkiga eleverna gynnades av möjligheten att under en lång tid få möjligheten att lära på och genom två språk. Thomas och Colliers studie ger därmed starkt stöd för den så kallade *interdependenshypotesen* (Cummins, 1979), vilken postulerar ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan kompetenser i olika språk hos en individ, det vill säga att behärsningen av språkliga och ämnesmässiga kompetenser i ett språk kan stödja och ha gynnsam inverkan på utvecklingen av motsvarande kompetenser i ett annat språk. Beroendeförhållanden mellan språkliga förmågor har visat sig vara lättare att undersöka när det gäller basala språkliga förmågor såsom fonologisk förmåga och alfabetisk kunskap än för mer komplexa språkliga förmågor som till exempel läsförståelse (Proctor, August, Carlo & Snow, 2006). Det beror bland annat på att läsförståelse är en komplex konstrukt som omfattar många olika komponenter; omvärldskunskap, begrepps- och inferensförmåga samt basal processning av fonologiska, morfologiska och syntaktiska strukturer liksom lexikala förmågor (t.ex. Harding, Alderson & Brunfaut, 2015, s. 320).

### Modersmålsundervisningens betydelse

Resultaten från Thomas och Colliers (1997) studie har ibland använts som argument för att modersmålsundervisning, så som den är utformad i Sverige, bör ha gynnsamma effekter på tvåspråkiga elevers språkutveckling och skolframgång (t.ex. Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002). Samtidigt finns mycket få studier i svensk eller skandinavisk kontext som har undersökt eventuella samband mellan elevers deltagande i modersmålsundervisning och deras språk- och kunskapsutveckling.

I en nyligen genomförd studie av Ganuza & Hedman (2017a) undersöktes sambandet mellan deltagande i modersmålsundervisning och utvecklingen av litteracitet i somaliska och svenska. Deltagare i undersökningen var 120 somalisk-svensktalande elever i årskurs 1–6 (i åldrarna 6–12 år). Majoriteten av eleverna (96) rapporterade att de deltog i modersmålsundervisning i somaliska och att de hade deltagit i undervisningen i mer än ett år, medan en mindre grupp (24) rapporterade att de inte hade deltagit i modersmålsundervisning i somaliska eller hade haft undervisning i språket i mindre än ett år. I undersökningen testades deltagarna på såväl somaliska som på svenska och testbatteriet omfattade mått av deltagarnas ordförråd (bredd och djup), ordavkodningsförmåga (genom ett ordkedjetest) och läsförståelse (för närmare detaljer se Ganuza & Hedman, 2017a, s. 8–11). Vid en jämförelse av gruppernas prestationer på de olika måtten framkom att de som hade deltagit i modersmålsundervisning i mer än ett år presterade signifikant bättre på samtliga tester på somaliska än de som inte hade haft modersmålsundervisning i somaliska, eller som endast haft modersmålsundervisning en kortare tid. För att kontrollera att skillnaderna mellan grupperna inte berodde på inflytande från andra faktorer än deltagande i modersmålsundervisning genomfördes regressionsanalyser som utforskade sambandet mellan antalet år som eleverna deltagit i modersmålsundervisning och deras testresultat på somaliska, oberoende av inflytandet från deras kronologiska ålder, ankomstår till Sverige, kön, rapporterade språkanvändningsmönster och rapporterade litteracitetsvanor på somaliska. Resultaten visade att ”antalet år i modersmålsundervisning” bidrog med unikt förklaringsvärde, utöver övriga variabler, gällande elevernas läsförståelse på somaliska. För de lexikala måtten angav riktningen på resultaten att antal år i modersmålsundervisning bidrog med ett visst förklaringsvärde, men det kunde inte säkerställas statistiskt.

Ytterligare ett betydelsefullt resultat från Ganuza och Hedmans studie (2017a) var att deltagarnas prestationer på somaliska korrelerade positivt och statistiskt signifikant med deras resultat på svenska, i synnerhet för läsmåtten. Det vill säga att deltagare som fick höga resultat på det somaliska läsförståelsetestet ofta även fick höga resultat på motsvarande test på svenska, likväl som högre resultat på övriga mått på båda språken. Dessa resultat stödjer den så kallade *interdependenshypotesen* (Cummins, 1979, se ovan), det vill säga att det råder ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan kompetenserna i olika språk hos en individ (se även Alderson et al., 2015; Anderson & Freebody, 1981; Li & Kirby, 2014; Ordoñez, Carlo, Snow & McLaughlin, 2002; Proctor et al., 2006).

Sammanfattningsvis pekar resultaten från Ganuza och Hedmans undersökning på att modersmålsundervisning, trots den begränsade undervisningstiden, hade en gynnsam inverkan på elevernas färdigheter i modersmålet, i synnerhet deras läsförståelse. Indirekt visade resultaten också att modersmålsundervisningen bidrog till elevernas svenska, i och med att man i studien fann positiva samband mellan deras prestationer på somaliska och på svenska. Det är dock viktigt att poängtera att resultaten från studien inte nödvändigtvis kan generaliseras till alla språk som talas i Sverige. Somaliska har flera fördelar gentemot andra minoritetsspråk. Det är ett språk som talas av relativt många i Sverige och nästan alla deltagare i undersökningen rapporterade att de har möjlighet att använda somaliska med jämnåriga och med vuxna i och utanför skolan. Deras användning av somaliska är således inte enbart kopplad till modersmålsundervisningen eller till hemmet. Det somaliska skriftspråket utgår också i likhet

med det svenska från det latinska alfabetet och flera studier har visat att transfer av litteracitetsfärdigheter mellan två språk underlättas om språken ifråga delar samma ortografiska system (t.ex. Shakkour, 2014). Det kvarstår därmed att undersöka om den positiva inverkan från modersmålsundervisningen som Ganuza och Hedman fann kan generaliseras till andra språk i vilka elever får modersmålsundervisning, men där förutsättningarna för språkens användning och utveckling utanför hem och skola är mer begränsade.

En annan svensk studie som har undersökt modersmålsundervisningens inverkan på språkliga kompetenser i modersmålet är Bylund och Díaz (2012). I studien jämfördes hur en grupp spansktalande gymnasieelever som deltagit i modersmålsundervisning i spanska under hela sin skoltid (fram till och med år 3 i gymnasiet) presterade på två grammatiska tester på spanska i jämförelse med prestationen på samma tester hos en grupp spansktalande elever i samma ålder som inte hade deltagit i modersmålsundervisningen i spanska under det senaste året. Eleverna i den senare gruppen hade dock deltagit i modersmålsundervisning under tidigare skolår – i praktiken var det därför endast ett års undervisningstid som skiljde grupperna åt. Jämförelsen visade att gruppen med kontinuerlig tillgång till modersmålsundervisning i spanska presterade signifikant bättre på de spanska grammatiska testerna jämfört med gruppen som inte hade deltagit i modersmålsundervisning under det senaste året. Utifrån dessa resultat drog Bylund och Díaz (2012) slutsatsen att modersmålsundervisning inverkar på elevernas grammatiska kunskaper i modersmålet, men att effekten är övergående och endast giltig så länge som eleverna deltar i undervisningen.

I en rapport från Skolverket (2008) konstaterades att elever som deltagit i skolans modersmålsundervisning lämnade grundskolan med ett högre genomsnittligt meritvärde jämfört med elever som inte deltagit i modersmålsundervisning, trots att de var berättigade till det. Skillnaden mellan grupperna var statistiskt signifikant. Resultaten antydde också att de elever som deltagit i ämnet modersmål i flera år hade högre meritvärde än de som hade deltagit i ämnet modersmål i färre år. I en senare undersökning utforskade Mehlbye, Schindler, Østergaard Larsen, Fredriksson och Sjørlev Nielsen (2011) modersmålsundervisningens roll för elevers skolprestationer, i Danmark respektive Sverige. I Danmark undersökte de sambandet mellan deltagande i modersmålsundervisning och elevernas resultat på läsförståelse i danska och matematik, så som detta mäts genom PISA-testet, och i Sverige undersöktes sambandet mellan deltagande i modersmålsundervisning och provbetyg på de nationella proven i svenska/svenska som andraspråk och matematik i årskurs 9. Resultaten från den danska delen av undersökningen visade ett statistiskt signifikant positivt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och läsförståelse i danska men inte mellan deltagande i modersmålsundervisning och matematik. Resultaten från den svenska delen av undersökningen visade dock på ett statistiskt signifikant positivt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och både betyg på de nationella proven i svenska/svenska som andraspråk och i matematik. Det senare sambandet var det allra starkaste. Mehlbye med flera (2011) menar att sambandet mellan deltagande i modersmålsundervisning och matematik var särskilt högt i skolor där en hög andel av eleverna deltog i modersmålsundervisning. Sambandet mellan modersmålsundervisning och matematik är intressant för att det liksom tidigare studier (t.ex. Beal, Adams & Cohen 2010; Norén, 2010; Svensson 2003) framhåller språkets viktiga roll för elevers prestationer i matematik. En brist i såväl Skolverkets rapport (2008) som Mehlbye med fleras (2011) undersökning är dock att det inte alls förekommer någon diskussion om på vilket sätt deltagande i modersmålsundervisning bidrar till elevernas användning och utveckling av modersmålet. Det är ett ensidigt fokus på om modersmålsundervisningen bidrar till elevernas färdigheter i danska respektive svenska (jfr Møller Daugaard, 2015). Inte heller diskuteras vad i modersmålsundervisningen som är gynnsamt eller på vilket sätt modersmålsundervisningen eventuellt bidrar till att stärka elevernas resultat.

I Skolverkets rapport (2008) framhålls också att den inte beaktar betydelsen av att de barn vars föräldrar anmäler dem till modersmålsundervisning kan tänkas komma från mer studiemotiverade familjer än de elever vars föräldrar väljer bort ämnet modersmål. De menar att det därmed är svårt att uttala sig om direkta effekter av modersmålsundervisningen. Ganuza och Hedman (2017a) konstaterar att bristande studiemotivation inte var den främsta anledningen till att vissa av barnen i deras studie valde bort modersmålsundervisning i somaliska. Snarare valdes ämnet bort av organisatoriska skäl, till exempel till följd av att modersmålsundervisningen arrangerades på en skola långt ifrån hemmet.

## Den aktuella delstudien

Med utgångspunkt i de resultat som framkommit i Ganuza och Hedman (2017a) i kombination med Skolverkets rapport (2008) menar vi att det är av intresse att närmare undersöka förhållandet mellan elevers deltagande i modersmålsundervisning, deras utveckling av vissa färdigheter i modersmålet och sambandet med deras skolprestationer, mätta i betyg. Som nämndes ovan visade Skolverkets rapport att det fanns ett statistiskt signifikant positivt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och genomsnittligt meritvärde i årskurs 9. Även tidigare undersökningar har pekat på gynnsamma samband mellan modersmålsundervisning och skolresultat (t.ex. Elmeroth, 1997; Hill, 1996; Löfgren, 1991), om än svaga (t.ex. Löfgren, 1991). Det har dock inte diskuterats vad i modersmålsundervisningen, eller vilka färdigheter kopplade till modersmålsundervisning, som eventuellt bidrar till att stärka elevernas skolprestationer. I Ganuza och Hedman (2017a) framkom att antalet år som eleverna deltagit i modersmålsundervisning i somaliska var en signifikant bidragande faktor till elevernas resultat på ett mått av läsförståelse på somaliska. I den aktuella delstudien undersöks därför om det finns ett samband mellan elevernas läsförståelse på somaliska (utifrån samma mått) och deras skolresultat, mätt i betyg/meritvärden. I studien undersöks också vilka samband som eventuellt finns mellan elevernas prestationer på den svenska versionen av samma mått av läsförståelse och deras skolresultat.

## Deltagare

Deltagare i den aktuella studien är 36 elever som ingick i Ganuza och Hedmans tidigare undersökning (2017a), vars betyg vi också fått tillgång till. Samtliga deltagare talar såväl somaliska som svenska och går på en grundskola där nästan alla elever deltar i ämnet modersmål och betygsätts i ämnet svenska som andraspråk. Många av eleverna på skolan har somalisktalande föräldrar, men de flesta eleverna är födda i Sverige. Vi har inkluderat alla de elever på skolan som genomförde läsförståelsetestet på somaliska och svenska i den tidigare studien och som fått betyg i ämnet modersmål. När elevernas läsförståelse testades gick de i årskurs 4–6. Betygsunderlagen samlades in när samma elever gick ut antingen årskurs 6 eller årskurs 7, det vill säga 1–2 år senare. Sammanlagt rör det sig om 23 elever med betyg från årskurs 6 och 13 elever med betyg från årskurs 7. Samtliga av deltagarna har fått betyg i ämnet modersmål och de har alla deltagit i undervisningen i modersmål i flera år, många ända sedan förskoleklass.

Som en del av författarnas tidigare studie (Ganuza & Hedman, 2017a) genomfördes bakgrundsintervjuer där deltagarna fick redogöra för sin språkinlärningshistoria och sina språkanvändningsmönster. Av intervjuerna framkom att 33 av de 36 deltagarna (92 %) i den aktuella delstudien föddes i Sverige. Övriga tre kom till Sverige före 4 års ålder. De flesta rapporterade att de utan avbrott hade gått i den aktuella skolan sedan förskoleklass.

Som nämndes tidigare deltar de flesta eleverna på skolan i modersmålsundervisning, många i somaliska. Eleverna får dock inte mer undervisningstid i somaliska än elever på andra skolor. Det är inte heller så att somaliska pratas särskilt mycket på skolan utanför

modersmålsundervisningen. Barnen rapporterade att de oftast använder svenska i skolan och vi observerade flera gånger hur eleverna uppmanades av vuxna på skolan att företrädesvis använda svenska (se Ganuza & Hedman, 2015, 2017b). Vad gäller deltagarnas språkanvändning utanför skolan framkom genom bakgrundsintervjuerna att de använder mer somaliska än svenska med sina föräldrar men mer svenska än somaliska med syskon och vänner.

## Material

Som nämndes ovan har vi i den här delstudien valt att fokusera det mått av läsförståelse på somaliska som i den tidigare studien visades ha statistiskt säkerhetsställt positivt samband med antalet år som eleverna hade deltagit i modersmålsundervisning (Ganuza & Hedman, 2017a). Vi inkluderar också deltagarnas resultat på motsvarande mått på svenska. Nedan redogörs detaljerat för läsförståelsetestet, där vi även redogör för studiens mått på elevernas skolprestationer

### *Läsförståelse*

I den aktuella delstudien används samma mått av läsförståelse på meningsnivå i somaliska respektive svenska som använts i författarnas tidigare studie (Ganuza & Hedman, 2017a, s. 10–11). Läsförståelsemättet har konstruerats genom att lägga samman delar av ett läsförståelsetest på somaliska som utvecklats av *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* (NAFO) i Norge med delar av ett läsförståelsetest på svenska som utvecklats av Magnusson och Nauclér (2010). Dessa tester används som kartläggningmaterial eller screeningtest av läsförståelse i de tidigare skolåren. I Ganuza och Hedman (2017a) slogs de två delarna samman till ett mått av läsförståelse på meningsnivå som inkluderade sammanlagt 32 meningar med successivt ökande svårighetsgrad, vilket innebär att meningarna stegvis blir längre, mer detaljerade och mer inbäddade. En identisk uppsättning av testet har använts på somaliska och svenska. Samtliga deltagare testades först på svenska och cirka tre veckor senare genomförde de sedan samma test på somaliska. Läsförståelsetestet ingick som en del i ett mer omfattande testbatteri som inkluderade mått av lexikal bredd och djup och ordavkodning (för fler detaljer se Ganuza & Hedman, 2017a, s. 8–11). Meningarna i läsförståelsetestet översattes till/från somaliska i samarbete med en somalisk översättare och granskades av flera modersmåls lärare i somaliska. Dessutom genomfördes en pilotundersökning med somalisk–svensktalande elever i årskurs 2 och 4 för att utpröva testet för den tänkta målgruppen. De elever som ingick i piloten har inte inkluderats i de fortsatta undersökningarna. Läsförståelsemättet är uppbyggt så att det för varje skriven mening presenteras fyra bilder, varav endast en bild helt överensstämmer med den skrivna meningen. Elevens uppgift är att läsa meningen och sedan markera vilken av de fyra bilderna som bäst överensstämmer med meningens innehåll. Vid teststillfället fick deltagarna fem minuter på sig att läsa och markera så många meningar som möjligt. Det innebär att det i det här fallet blir ett test av såväl läsförståelse som läshastighet (se även Lundberg & Reichenberg, 2013). Den interna konsistensen för den somaliska versionen av läsförståelsetestet var Cronbach  $\alpha$  0,90 och för den svenska versionen Cronbach  $\alpha$  0,89 (N = 94) (Ganuza & Hedman, 2017a, s. 11).

### *Betyg*

Vi har sammanställt betygsunderlagen för de 36 elever som ingår i delstudien. I den här artikeln fokuseras endast elevernas betyg i ämnena modersmål (här somaliska), svenska som andraspråk (SvA) och matematik. Dessutom inkluderas ett mått på elevernas sammanlagda betyg. Ämnet modersmål inkluderas för att undersöka om elevernas läsförståelse på modersmålet relaterar till vilket betyg de får i samma språk i årskurs 6 eller 7. I och med att vi även intresserar oss för språklig interdependens undersöks sambandet mellan elevernas läsförståelse på modersmålet

och deras betyg i ämnet svenska som andraspråk. Dessutom inkluderas elevernas betyg i matematik, eftersom det är väl känt att språkliga förmågor också har betydelse för möjligheterna att nå godkänt betyg i ämnet matematik (t.ex. Beal, Adams & Cohen, 2010; Norén, 2010). Som redogjorts för ovan fann också Mehlbye med flera (2011) ett signifikant positivt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och betyg på de nationella proven i matematik. Därtill undersöks sambandet mellan elevernas läsförståelse på svenska och deras betyg.

I Sverige får elever sedan 2011 bokstavsbedömning enligt en sexgradig betygsskala A–F, där A–E är godkända betyg och F underkänt (Skolverket, 2011). Inför ansökan till gymnasiet och vid statistiska analyser av skolresultaten omvandlas bokstavsbedömningen till så kallade meritpoäng (Utbildningsdepartementet, 2010, se tabell 1). I den här artikeln används meritpoängen som ett mått på deltagarnas skolresultat. Meritpoängen i ett ämne kan som lägst vara 0 och som högst 20. På den aktuella skolan fick eleverna i årskurs 6 betyg i sammanlagt 17 olika ämnen medan eleverna i årskurs 7 endast fick betyg i 15 olika ämnen. För att underlätta jämförelsen mellan eleverna i årskurs 6 och 7 har vi i den här studien endast inkluderat de 14 ämnen i vilka samtliga elever i båda årskurserna fick betyg den termin då betygen samlades in. Vi har beräknat deltagarnas sammanlagda meritpoäng genom att addera deras meritpoäng i fjorton olika ämnen, vilket gör att den teoretiskt högsta möjliga sammantagna meritpoängen för en individ därmed är 280 (20x14). Deltagarnas sammanlagda meritpoäng ses alltså här som ett mått på deras övergripande skolresultat.

**Tabell 1 bör vara ungefär här!**

## Resultat

I tabell 2 redogörs övergripande för deltagarnas resultat på läsförståelsetestet på somaliska respektive svenska samt deras genomsnittliga meritpoäng i de ämnen som inkluderats i studien. Observera att vi för läsförståelsetesten redovisar resultat som har omvandlats till skalan 0–100. Det har gjorts genom att dela varje individs testresultat med testets teoretiska maxpoäng och därefter multiplicerat med 100 ( $\text{testresultat}/\text{maxpoäng} \cdot 100$ ). Detta gjordes för att underlätta jämförelser mellan olika tester (se även Ganuza & Hedman, 2017a).

**Tabell 2 bör vara ungefär här!**

I tabell 3 redogörs för delstudiens huvudsakliga resultat; sambandet mellan deltagarnas resultat på måttet av läsförståelse på somaliska respektive svenska och deras meritpoäng i ämnena modersmål, SvA, matematik och deras sammanvägda meritpoäng (meritvärde). Dessa samband har undersökts genom en så kallad Pearson's produktmomentkorrelationsanalys ( $r$ ) i SPSS, som mäter sambandet mellan två variabler, både dess riktning och styrka.

**Tabell 3 bör vara ungefär här!**

Resultaten som redovisas i tabell 3 visar att det finns ett statistiskt säkerställt signifikant positivt samband mellan elevernas resultat på det somaliska läsförståelsetestet och samtliga betygsmått som inkluderats i studien. I figur 1 illustreras det positiva sambandet mellan deltagarnas resultat på läsförståelsetestet på somaliska och deras sammanvägda meritpoäng. Det starkaste positiva sambandet finns mellan elevernas resultat på det somaliska läsförståelsetestet och deras betyg i svenska som andraspråk. Av figur 2 framgår att elevernas genomsnittliga resultat på läsförståelsetestet på somaliska ökade något i relation till varje högre betygssteg i ämnet SvA. Med ett så pass litet deltagarunderlag är det dock inte möjligt att fastställa en statistiskt säkerställd skillnad avseende ökningen mellan varje enskilt betygssteg.



Deltagarna fördelar sig inte heller jämnt över de olika betygen. Betydligt färre deltagare har tilldelats de lägsta respektive de högsta betygen i SvA än betygen däremellan (i SvA fördelar sig de 36 deltagarnas betyg enligt följande: A = 0, B = 3, C = 12, D = 11, E = 8, F = 2).

**Figur 1 bör vara ungefär här!**

**Figur 2 bör vara ungefär här!**

Det finns även ett statistiskt säkerhetsställt signifikant positivt samband mellan elevernas resultat på det svenska läsförståelsetestet och deras betyg i svenska som andraspråk och i matematik. Observera dock att sambandet är svagare än det mellan elevernas resultat på det somaliska läsförståelsetestet och deras betyg i samma ämnen (se tabell 3). Sambandet mellan deltagarnas resultat på det svenska läsförståelsetestet och betyg i ämnet modersmål (somaliska) är inte statistiskt signifikant, vilket inte heller sambandet är mellan läsförståelse på svenska och elevernas sammanvägda meritpoäng. Viktigt i sammanhanget är att påpeka att elevernas prestation på läsförståelsetestet i de två språken samvarierar. Det finns alltså ett positivt statistiskt säkerhetsställt samband mellan hur eleverna presterar i läsförståelse på båda språken ( $r = .407$ ,  $p < .05$ ). Detta är förväntat om vi utgår ifrån att det finns ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan kompetenser i olika språk hos en och samma individ (se ovan, jfr Ganuza & Hedman, 2017a).

Detaljerade analyser av resultaten visar att de deltagare som presterade under gruppens medel på läsförståelsetestet både på somaliska och svenska (sammanlagt 7 elever), med ett undantag, fick låga betyg (E eller F) i ämnena SvA och matematik medan de deltagare som presterade över gruppens medel på läsförståelsetestet på båda språken (sammanlagt 10 elever), med ett undantag fick godkända betyg i intervallet D–B i samma ämnen. Samma mönster gäller inte för deltagarnas betyg i modersmål, då flera av de deltagare som presterade lågt på läsförståelse på båda språken ändå fick höga betyg i ämnet modersmål/somaliska och flera av de som presterade högt på läsförståelse på båda språken ändå fick låga betyg i ämnet modersmål.

## Diskussion

Resultaten visar alltså ett svagt till medelstarkt positivt samband mellan elevernas resultat på måttet av läsförståelse på somaliska och samtliga betyg i studien. Till skillnad från tidigare rapporter som pekat på positiva samband mellan deltagande i modersmål och betyg (Mehlbye m.fl., 2011; Skolverket, 2008) har föreliggande studie möjlighet att bidra med en eventuell konkretisering av vad det är i modersmålsundervisningen, eller vilka språkliga färdigheter i modersmålet, som kan tänkas bidra till högre betyg. De aktuella resultaten antyder att ett mått av elevernas läsförståelse (meningsförståelse i kombination med läshastighet) på modersmålet i årskurs 4–6 kan förutsäga deras övergripande betyg ett till två år senare (i årskurs 6–7). Vidare förefaller deltagarnas läsförståelse på modersmålet vara en bättre indikator på deras övergripande skolresultat än deras läsförståelse på svenska, som inte uppvisade ett statistiskt säkerställt positivt samband med deras sammanlagda meritpoäng. Resultaten ligger i linje med vad som förutsågs av den så kallade *interdependenshypotesen* (se ovan), det vill säga att flerspråkiga elevers möjligheter att utveckla litteracitet på modersmålet (här somaliska) också kan ha gynnsamma effekter på deras utveckling av litteracitet på skolspråket (här svenska) och på deras övergripande kunskapsutveckling. Eftersom vi har använt ett test av meningsförståelse mäter det sannolikt i högre utsträckning basal processning av till exempel morfologisk och syntaktisk struktur än förståelsebaserad processning, vilket tydligare hade kunnat mätas med hjälp av öppna frågor till en diskursiv text (Cain, Oakhill & Barnes, 2001). Samtidigt är även

ett test av meningsförståelse en komplex konstrukt som inbegriper tolkning av syntaktisk struktur och förståelsebaserad processning (Oakhill, Cain & Bryant, 2003). Dessutom kräver testet såväl lexikal förståelse som omvärldskunskap, vilket gör det till ett mått av språklig processning på såväl högre som lägre nivåer.

Ganuza och Hedman (2017a) visade att deltagande i modersmålsundervisning bidrog positivt till elevernas prestationer i somaliska, främst avseende läsförståelse. Indirekt menar vi att resultaten i den här studien i kombination med resultaten från den tidigare studien antyder att deltagande i modersmålsundervisning, såsom den är organiserad i Sverige och den begränsade undervisningstiden till trots, bidrar positivt till elevernas utveckling av modersmålet, deras utveckling av motsvarande färdigheter i svenska samt till deras övergripande skolprestationer. En sådan slutsats ligger i linje med de resultat som till exempel har presenterats av Thomas och Collier (1997, 2002) i en nordamerikansk kontext. Resultaten i Thomas och Colliers studie baserades dock på en helt annan undervisningskontext, där möjligheten att erhålla undervisning på och genom minoritetsspråket var långt mer omfattande än i Sverige. Resultaten i föreliggande studie är anmärkningsvärda med tanke på ämnet modersmåls begränsade undervisningstid. De får oss att fundera över vad som skulle kunna ske om ämnet tilldelades fler undervisningstimmar och om lärarna gavs större möjligheter att arbeta systematiskt med till exempel läsförståelse och ordförråd på modersmålet (jfr Ganuza & Hedman, 2015).

Samtidigt är det viktigt att poängtera att resultaten här och i Ganuza och Hedman (2017a) endast avser somalisk–svensktalande elever. Som redogjordes för ovan har somaliskan vissa fördelar gentemot många andra språk som talas i Sverige, när det gäller möjligheten att använda språket i olika sammanhang. De flesta deltagarna i den här studien bor i områden där somaliska talas och de har alla tillgång till modersmålsundervisning i somaliska. Nationell statistik (SCB, 2014) visar att förhållandevis många somalisktalande elever väljer att läsa ämnet i grundskolan. Dessutom gynnas möjligheterna till transfer av litteracitetsfärdigheter mellan somaliska och svenska av att språken använder alfabetiska skriftspråk (Shakkour, 2014). Således kvarstår att se om resultaten från den här studien kan generaliseras till elever som deltar i modersmålsundervisning i andra språk och som har andra förutsättningar att använda språken i och utanför skolan. Dessutom behövs undersökningar för att ytterligare klargöra till exempel i vilken utsträckning individuella faktorer, orelaterade till modersmålsundervisningen, bidrar till elevernas läsförståelse i modersmålet och tillika högre skolresultat (se också Ganuza & Hedman, 2017a).

Något som kan te sig förbryllande är att sambandet mellan elevernas läsförståelse på somaliska och deras betyg i ämnet modersmål är svagare än det som finns mellan deras läsförståelse på somaliska och deras betyg i svenska som andraspråk och matematik (se tabell 2). Dessutom visade resultaten att de deltagare som presterade lågt på läsförståelse på både somaliska och svenska inte nödvändigtvis fick låga betyg i ämnet modersmål. Elevernas resultat på våra läsförståelsetest kan därmed inte förutsäga deras betyg i ämnet modersmål i samma utsträckning som verkar möjligt för deras betyg i SvA och matematik. Ett skäl till det kan vara att eleverna generellt har tilldelats högre betyg i ämnet modersmål än i SvA och matematik. Detta mönster gäller övergripande för den undersökta skolan, där betygen i ämnet modersmål ligger i snitt ett betygssteg högre än betygen i ämnena SvA och matematik, och samma mönster återfinns i den nationella betygsstatistiken (Skolverket, 2015b). Vad den genomsnittliga betygs skillnaden beror på har vi inte närmare undersökt. Vi vet dock att den lärare som betygsatte eleverna i modersmål/somaliska på den aktuella skolan var relativt nyanställd och därmed inte hade särskilt lång erfarenhet av att undervisa deltagarna. I kursplanen för ämnet modersmål är det också tydligt att ämnets många kursmål (vilka inte skiljer sig nämnvärt från ämnet SvA, se också Lainio, 2013) inte står i paritet med den undervisningstid som ämnet

tilldelas. Därmed behöver kanske en modersmåls lärare i högre utsträckning än andra lärare vikta kursinnehållet och elevernas olika språkliga förmågor vid betygsättning, vilket exempelvis skulle kunna leda till att muntliga färdigheter i modersmålet ges tyngre vikt än övriga förmågor. Det höga värdet av en god muntlig kommunikationsförmåga i modersmålet var något som nämndes av både modersmåls lärare och elever på den aktuella skolan (se även Ganuza & Hedman, 2015).

Sambandet mellan deltagarnas resultat på läsförståelse och betygen i matematik ligger i linje med tidigare forskning som pekat på språkets viktiga roll i matematikundervisningen, särskilt för flerspråkiga elever (t.ex. Norén, 2010; Svensson, 2003). Exempelvis ställer språket i matematikläromedel ofta höga krav på förståelse av ämnesspecifik terminologi och uppgifter i problemlösning kräver att elever använder effektiva lässtrategier (jfr Johansson, 2006). Resultatet överensstämmer med Mehlbye med fleras (2011) tidigare studie, som i Sverige fann ett positivt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och betyg på det nationella provet i matematik, i synnerhet på skolor där en hög andel av eleverna deltog i modersmålsundervisning.

Vad innebär då sammantaget resultaten i den här studien för eleverna, modersmålsundervisningen och för skolan som helhet? Framförallt pekar studiens resultat på betydelsen av att ge flerspråkiga elever möjligheter att utveckla och fördjupa sin läsförståelse på modersmålet. Det räcker inte att enbart rikta fokus mot de flerspråkiga barnens läsförståelse i svenska. Som redan nämnts baseras föreliggande resultat på en längre utbildningsinsats i ämnet modersmål för elever som till största delen är födda i Sverige och har gått i svensk skola. Det belyser vikten av en långsiktig språkundervisning i modersmålet även för elever födda i Sverige. Det kan behöva betonas i en tid då ett starkt – och otvivelaktigt viktigt – fokus finns på utbildningsinsatser för nyanlända elever, där undervisning via modersmålet ofta är temporär och kompensatorisk (jfr studiehandledning på modersmålet). Sådana temporära insatser kan och bör dock inte ses som alternativ till ämnet modersmål.

Vidare visar resultaten att alla lärare i skolan, inte bara modersmåls lärare, behöver uppmärksamma den betydelse som läsförståelse på modersmålet tycks ha för den här elevgruppens betyg. Det är särskilt relevant i ljuset av rapporter som ofta pekar på låg måluppfyllelse för flerspråkiga elever som går ut grundskolan (Skolverket, 2016). Våra näranalyser visade att elever som presterade under gruppsnitt på läsförståelsetesterna på båda språken i allmänhet fick låga betyg i ämnena SvA och matematik (med ett undantag). Vi vill dock framhålla att betyg inte är ett oproblematiskt mått på skolresultat. I kursplanen för modersmål finns en stor diskrepans mellan centralt innehåll (mål) och kunskapskrav som underlag för betygsättning, vilket rimligen innebär att modersmåls lärarna (liksom andra lärare) måste göra en prioritering av innehåll och kursmål mot bakgrund av den begränsade undervisningstiden. Betygen återspeglar således endast i vilken grad en elev uppfyller några av kursmålen (Skolverket, 2009, s. 44).

Ganuza och Hedman (2015) visade att lektionerna i modersmål till stor del ägnades åt läsning och läsförståelse. Ofta gavs dessa aktiviteter större lektionsutrymme än muntlig interaktion och skrivande. Detta är en bild som bekräftas av de kommunala anordnare av modersmål som intervjuats inom ramen för det övergripande forskningsprojektet i vilken den här delstudien ingår. En av de lokala anordnarna av modersmål var kritisk till att undervisningen ofta fokuserar långt mer på läsning än annat innehåll. Om vi ser till de ovan redovisade positiva sambanden mellan läsförståelse i somaliska och elevernas betyg kan modersmåls lärarnas prioritering av läsning ändå te sig rimlig, med tanke på de identifierade ”spin-off-effekter” som läsförståelse i modersmålet verkar ha för elevernas måluppfyllelse i skolans ämnen. Det innebär inte att arbetet med läsförståelse och läsförståelsestrategier i modersmålsundervisningen inte skulle kunna förbättras. I Ganuza och Hedman (2015) rapporterades att modersmåls lärarna ofta

hade svårt att få undervisningstiden att räcka till för mer systematiskt arbete med läsförståelse och läsförståelsestrategier.

I Skandinavien värdesätts modersmålsundervisningen allt oftare utifrån om den kan visas ha positiv inverkan på flerspråkiga elevers tillägnande av majoritetsspråket och/eller på deras övergripande skolprestationer (jfr Møller Daugaard, 2015). Undervisningens betydelse för elevernas användning och utveckling av modersmålet i sin egen rätt får däremot en undanskymd roll (se även Cabau, 2014). En kritisk självreflektion ger vid handen att vi med föreliggande studie delvis reproducerar och förstärker denna dominerande diskurs. Avslutningsvis vill vi därför framhålla att vi inte anser att modersmålsundervisningens legitimitet och existensberättigande bör vara avhängig de forskningsresultat som, liksom den aktuella studien, kan visa på positiva samband, eller gynnsam inverkan av modersmålsundervisning på språk- och kunskapstillägnande i eller genom ett annat språk. Modersmålsundervisningen förtjänar att uppmärksammas för sin betydelse för utvecklingen av modersmålen i sin egen rätt.

\*Den här studien ingår som en del i projektet Modersmålsundervisningens roll för utvecklingen av bilitteracitet hos somalisk–svensktalande barn i skolans tidigare år, som finansierades av Vetenskapsrådet 2012–2016, bidragsnummer 721-2012-4275.

## Referenser

- Alderson, J. C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L., & Ullakonoja, R. (2015). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. I J. T. Guthrie (Red.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (s. 77–117). Newark, DE: International Reading Association.
- August, D., & Shanahan, T. (2008). *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. New York: Routledge.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I., & Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Stockholms stad.
- Beal, C., Adams, N. & Cohen, P. (2010). Reading proficiency and mathematics problem solving by high school English language learners. *Urban Education*, 45, 1, 58–74.
- Bylund, E., & Díaz, 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. DOI: 10.1080/13670050.2012.676620.
- Cabau, B. (2014). Minority language education policy and planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning*, 15, 4, 409–425. DOI: 10.1080/14664208.2014.927086.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Barnes, M. A. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29, 6, 850–859.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes* 18, 4, 443–468. DOI: 10.1080/01690960344000008.
- Carlisle, J. F., & Beeman, M. M. (2000). The effects of language of instruction on the reading and writing of first-grade Hispanic children, *Scientific Studies of Reading*, 4, 4, 331–353.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49, 2, 222–251.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Pre-print version. Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand* 13 (1), 4–22.

[https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning\\_lsförståelse\\_och\\_betyg](https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning_lsförståelse_och_betyg)

- Elmeroth, E. (1997). *Alla lika – alla olika. Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Elmeroth, E. (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11, 3, 177–194.
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2017a). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy – evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, epub ahead of print. DOI:10.1093/applin/amx010.
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2017b). Ideology vs. Practice: Is there space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? I B-A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on Translanguaging and Education* (s. 208–225). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29, 2, 125–139.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Geva, E., & Genesee, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. I D. August, & T. Shanahan (Red.), *Developing literacy in a second language: Report of the National Literacy Panel* (s. 185–195). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hill, M. (1996). *Invandrarbarns möjligheter: om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hyltenstam, K., & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I K. Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (s. 9–109). Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., & Milani, T. M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5 (s. 17–152). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Johansson, M. (2006). *Teaching mathematics with textbooks: a classroom and curricular perspective* (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska högskola.
- Kim, C. E., & Pyun, D. O. (2014). Heritage language literacy maintenance: A study of Korean-American heritage learners. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 3, 294–315.
- Lainio, J. (2013). Modersmåls erkända och negligerade roller. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 66–90). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lesaux, N. K., Crosson, A. C., Kieffer M. J., & Pierce, M. (2010). Uneven profiles: Language minority learners' word reading, vocabulary, and reading comprehension skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 6, 475–483.
- Li, M., & Kirby, J. R. (2015). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36, 5, 611–634.
- Harding, L., Alderson, J. C., & Brunfaut, T. (2015). Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: Elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, 32, 3, 317–336.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Journal of Educational Research*, 57, 89–100.
- Löfgren, H. (1991). Elever med annat hemspråk än svenska: En jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp. *Pedagogisk orientering och debatt nr. 95*. Malmö: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Pre-print version. Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand* 13 (1), 4–22.

[https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning\\_laesforstaelse\\_och\\_betyg](https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning_laesforstaelse_och_betyg)

- Magnusson, E., & Naucclér, K. (2010). *SL40 elevhäfte. Läsförståelse, meningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mehlbye, J., Schindler, B., Østergaard Larsen, B., Fredriksson, A., & Sjørslev Nielsen, K. (2011). *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige*. Köpenhamn: AKF. Hämtad från <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i3551/Tosprogede-elevers-undervisning-i-Danmark-og-Sverige> (juni 2017)
- Møller Daugaard, L. (2015) *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse* (Doktorsavhandling). Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik
- Norén, E. (2010). *Flerspråkiga matematikklassrum. Diskurser i grundskolans matematikundervisning* (Doktorsavhandling). Stockholms universitet, Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik.
- Ordóñez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E., & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 719–728.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. E. (2006). The intriguing role of Spanish vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 159–169.
- SCB. (2014). Utbildningsstatistisk årsbok 2015. Statistiska centralbyrån. Hämtad från [http://www.scb.se/Statistik/\\_Publikationer/UF0524\\_2014A01\\_BR\\_UF01BR1401.pdf](http://www.scb.se/Statistik/_Publikationer/UF0524_2014A01_BR_UF01BR1401.pdf).
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2012). Lexical knowledge development in the first and second languages among language-minority children: the role of bilingual versus monolingual preschool education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 5, 549–571.
- Shakkour, W. (2014). Cognitive skill transfer in English reading acquisition: Alphabetic and logographic languages compared. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 4, 544–562.
- Sheng, L., McGregor, K. K., & Marian, V. (2006). Lexical–semantic organization in bilingual children: Evidence from a repeated word association task. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 49, 3, 572–587.
- Skolverket. (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? – Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015a). *Studiehandledning på modersmål – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever. Ett stödmaterial*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015b). *Statistik om betyg i grundskolan läsåret 2014/2015*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/> Hämtad 2016-08-15.
- Skolverket. (2016). *Invandringens betydelse för skolresultaten*. Stockholm: Stockholm.
- Spetz, J. (2014). Debatterad och marginaliserad: Perspektiv på modersmålsundervisningen. *Rapport från Språkrådet 6*. Stockholm: Språkrådet.
- Svensson, G. (2003). Språk och matematik. I L.-O. Delsing, C. Falk, G. Josefsson, & A. Halldór Sigurdsson (Red.), *Grammatik i fokus: Festskrift till Christer Platzack 18 november 2003, Vol. 1* (s. 193–201). Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Thomas, W., & Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Pre-print version. Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand* 13 (1), 4–22.

[https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning\\_lsfstaaelse\\_och\\_betyg](https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning_lsfstaaelse_och_betyg)

Thomas, W., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long term academic achievement: Final Report*. Hämtad från [http://crede.berkeley.edu/research/lla/1.1\\_final.html](http://crede.berkeley.edu/research/lla/1.1_final.html)

Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollagen, SFS 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2011). *Skolförordning, SFS 2011:185*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

## Tabeller och figurer:

Tabell 1: Betyg och motsvarande meritpoäng

<b>Betyg</b>	<b>Meritpoäng</b>
<b>A</b>	20
<b>B</b>	17,5
<b>C</b>	15
<b>D</b>	12,5
<b>E</b>	10
<b>F</b>	0



Tabell 2: Resultatöversikt, deskriptiva data

<b>Mått</b>	<b>Medelvärde</b>	<b>SD</b>
Läsförståelse somaliska	53,65	11,89
Läsförståelse svenska	76,74	9,89
Betyg modersmål	13,82	5,33
Betyg SvA	12,50	3,83
Betyg Ma	12,64	4,05
Meritvärde ( $\Sigma$ )*	177,22	35,28

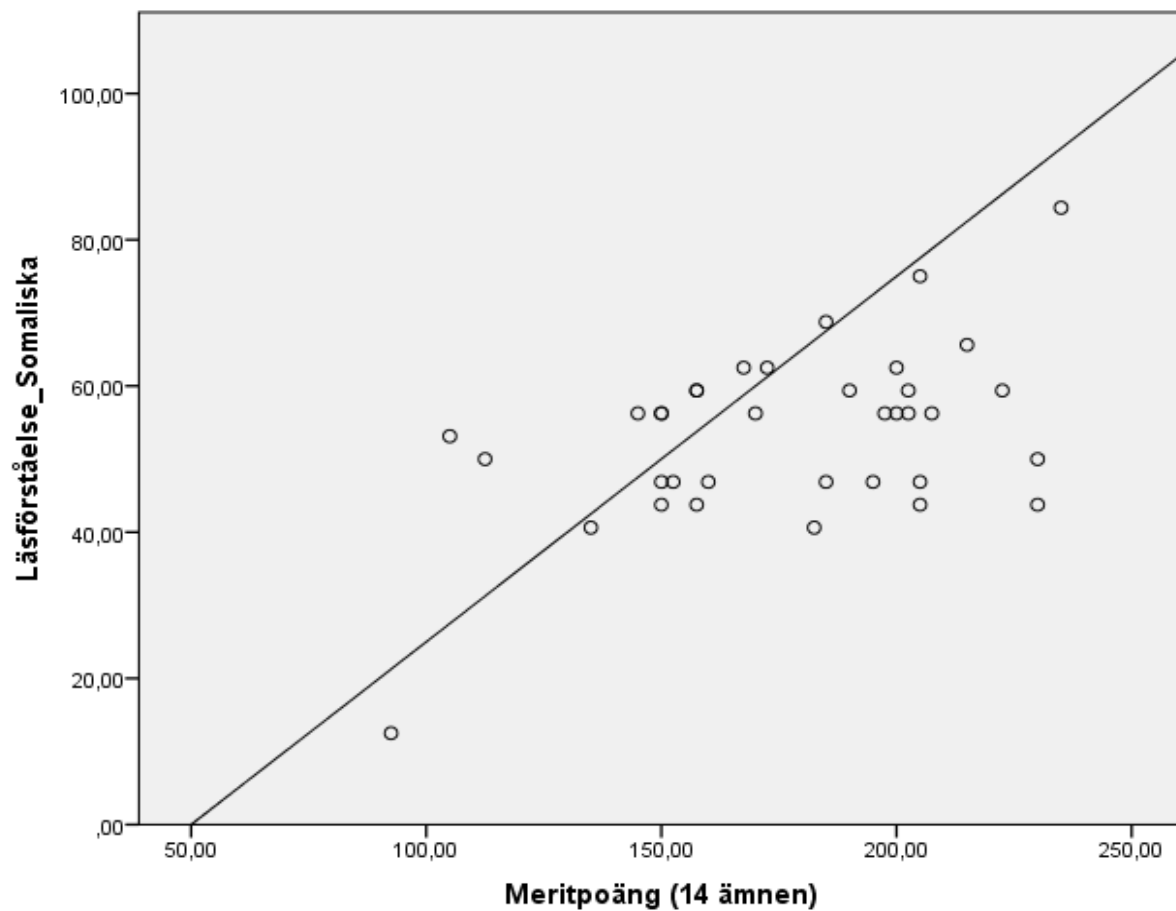
N = 36

\*Sammanvägt meritvärde i 14 olika ämnen

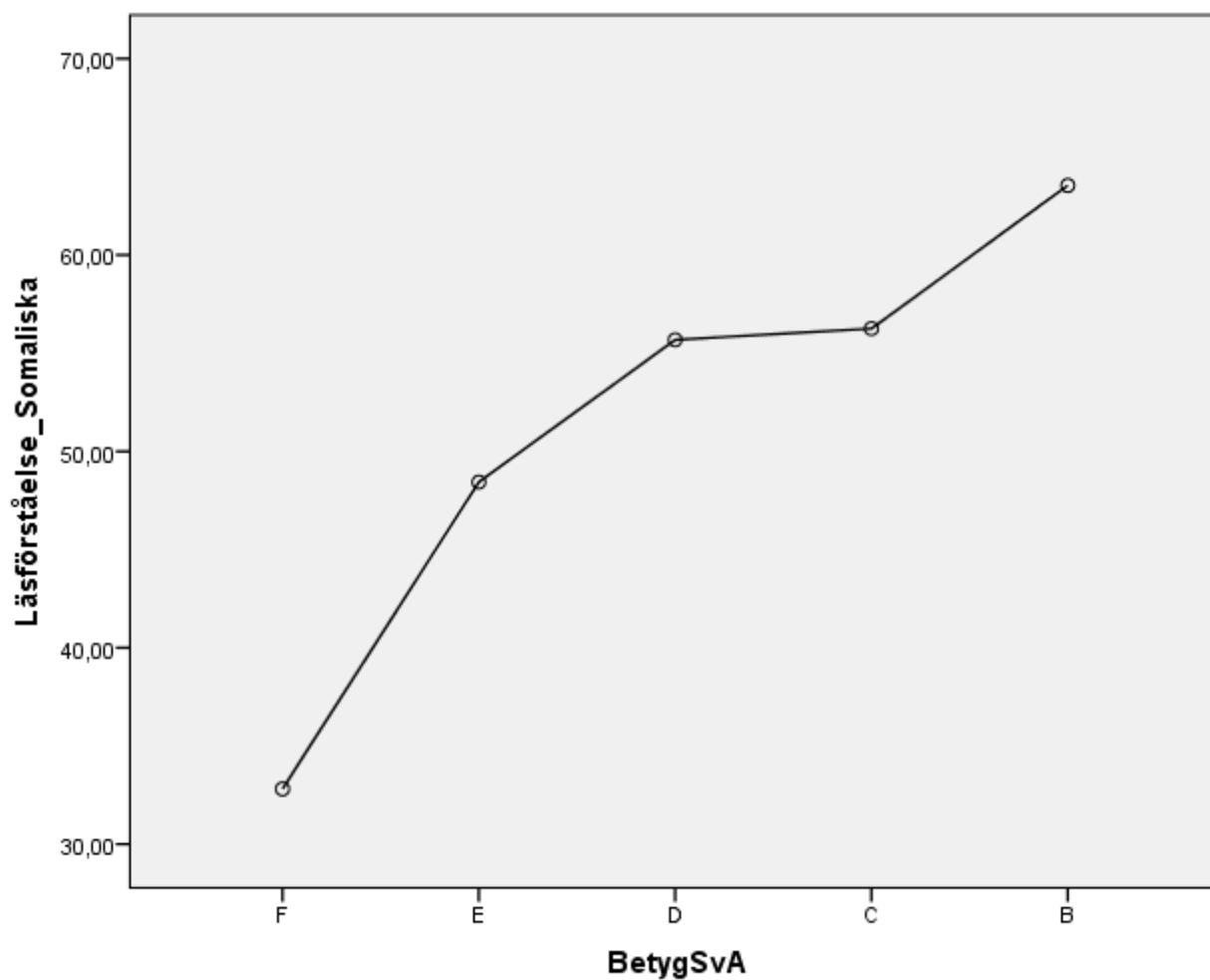
Tabell 3: Samband mellan läsförståelse och betyg.

<b>Resultat</b>	<b>Modersmål</b>	<b>SvA</b>	<b>Ma</b>	<b>Meritvärde (<math>\Sigma</math>)</b>
Läsförståelse somaliska	.359*	.535**	.480**	.483**
Läsförståelse svenska	.150	.401*	.417*	.263

N= 36, \*p<.05, \*\*p<.01



Figur 1. Illustration över sambandet mellan elevernas resultat på det somaliska läsförståelsetestet och deras sammanvägda meritvärde.



Figur 2. Illustration över sambandet mellan elevernas resultat på det somaliska läsförståelsetestet och deras betyg i ämnet SvA.