



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# ”Vi pratar olika språk men här möts vi”

---

- Lärares syn på flerspråkighet i relation till deras undervisning

**Marcus Tömmervik**

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Malin Brännström

Examinator: Maria Åström

Rapportnummer: HT17-2930-037-L3XA1A

Titel: ”Vi pratar olika språk men här möts vi”

Engelsk titel: “We speak different languages but here we meet”

Författare: Marcus Tömmervik

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Malin Brännström

Examinator: Maria Åström

Rapportnummer: HT17-2930-037-L3XA1A

Nyckelord: Translanguaging, flerspråkighet, svenska som andraspråk, social rättvisa, social praktik

## **Sammanfattning**

I skolans läroplan står det att undervisningen bland annat ska utgå från alla elevers tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Trots att det skrivs fram i läroplanen kan flerspråkiga elever tvingas att rätta sig efter en enspråkig norm som i förlängningen kan leda till att eleven överger sitt förstaspråk (Cummins, 2008). Utifrån detta undersöker jag på vilket sätt lärare talar om elevers flerspråkighet som en resurs för deras lärande. Jag undersöker dels hur lärarna ser på elevers flerspråkighet i relation till deras undervisning och hur de beskriver att de använder flerspråkigheten som en resurs. Jag har intervjuat 6 lärare som undervisar flerspråkiga elever, dels klasslärare och dels lärare som har separata klasser i svenska som andraspråk. Jag har sedan analyserat min data dels utifrån Garcías (2009) begrepp subtraktiv-, additiv- och dynamisk flerspråkighet, men också med hjälp av begreppen social rättvisa och social praktik. Med hjälp av dessa begrepp har tre teman vuxit fram där jag funnit att lärarna har olika syn på flerspråkighet i relation till deras undervisning och därför också olika mål med elevernas språkanvändning och sin språkundervisning. Jag har också funnit att detta verkar vara kopplat till det stöd och de verktyg som lärarna uppger att de har för dessa elever. Detta innebär i sin tur att lärare kan behöva stöd av skolan för att få till ett samarbete med exempelvis modersmålslärarna för att få till ett arbetssätt som tar tillvara på elevernas tidigare språk och kunskaper.

## Innehåll

|  |    |
|--|----|
| 1 Inledning  | 1  |
| 2 Syfte och frågeställning                             | 1  |
| 3 Bakgrund och tidigare forskning                      | 1  |
| 3.1 Vem är flerspråkig?                                | 2  |
| 3.2 Fokus på ett eller flera språk                     | 3  |
| 3.3 Policyn i verksamheten                             | 3  |
| 3.4 Utbildning på två språk genom translanguaging      | 4  |
| 3.4.1 Translanguaging som teoretisk modell             | 5  |
| 3.4.2 Translanguaging som pedagogiskt förhållningssätt | 6  |
| 3.4.3 Social rättvisa                                  | 7  |
| 3.4.4 Social praktik                                   | 8  |
| 3.5 Förstaspråkets status                              | 9  |
| 4 Metod  | 10 |
| 4.1 Kvalitativa intervjuer                             | 10 |
| 4.2 Urval  | 11 |
| 4.3 Informanterna                                      | 12 |
| 4.4 Insamlingsmetod                                    | 12 |
| 4.5 Analysmetod  | 13 |
| 4.6 Etiska överväganden                                | 13 |
| 4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet      | 13 |
| 5 Resultatredovisning och analys                       | 14 |
| 5.1 Subtraktiv-, additiv- och dynamisk flerspråkighet  | 14 |
| 5.1.1 Subtraktiv flerspråkighet                        | 14 |
| 5.1.2 Additiv flerspråkighet                           | 15 |
| 5.1.3 Dynamisk flerspråkighet                          | 15 |
| 5.1.4 Sammanfattande reflektioner med analys           | 16 |
| 5.2 En rättvis undervisning - Social rättvisa          | 17 |
| 5.2.1 Alla delar av principen                          | 17 |
| 5.2.2 Vissa delar av principen                         | 18 |
| 5.2.3 Annan syn på rättvisa                            | 19 |
| 5.2.4 Sammanfattande reflektioner med analys           | 19 |
| 5.3 Flerspråkighet i undervisningen - Social praktik   | 20 |
| 5.3.1 Med verktyg och stöd                             | 20 |
| 5.3.2 Utan verktyg och stöd                            | 21 |
| 5.3.3 Sammanfattande reflektioner med analys           | 22 |
| 6 Diskussion   | 23 |
| 6.1 Metoddiskussion                                    | 23 |
| 6.2 Resultatdiskussion                                 | 23 |
| 6.3 Förslag på fortsatt forskning                      | 25 |
| Referenser   | 25 |
| Bilaga   | 28 |
| Intervjuguide  | 28 |

# 1 Inledning

Jag blev intresserad av att skriva om flerspråkighet utifrån mina slutsatser och förslag till fortsatt forskning från mitt förra examensarbete. Då skrev jag om nyanlända elever och kom i kontakt med translanguaging som ett sätt att stödja elevgruppen genom att utgå från de befintliga språkkunskaperna istället för att endast fokusera på andraspråksinläringen. En förutsättning till detta är att läraren ser flerspråkigheten som en resurs i klassrummet och vet hur resursen kan utnyttjas för elevernas bästa. Detta kan exempelvis ske genom språkgrupper, tillgång till böcker på elevernas förstaspråk och samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk och modersmålsläraren. Flerspråkiga elever finns i stort sett i varje klassrum och i min framtida yrkesgärning kommer även jag att undervisa dessa elever. Jag har läst 45 högskolepoäng i svenska/svenska som andraspråk men kände, innan uppsatsarbetet satte igång, att jag inte hade så många bra verktyg för att stödja elever som läser svenska som andraspråk.

I läroplanens kapitel ett står det "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i *elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper*" (Skolverket, 2016, s. 8) [min kursivering]. Det är med andra ord också en fråga om likvärdighet för de elever som har en annan bakgrund och ett annat förstaspråk än majoritetsspråkseleverna.

Den rådande svenska och internationella andraspråksforskningen förespråkar att andraspråkselever även ska få använda sitt starkaste språk i skolan (Thomas & Collier, 1997, 2002; Cummins, 2001, 2007, 2008; García, 2009; Axelsson, 2013; Svensson, 2016). En anledning till det är att det då går snabbare att lära sig andraspråket samtidigt som elevernas tidigare kunskaper lyfts in i klassrummet och tas tillvara på. Dessutom blir elevernas ämneskunskaper samtidigt bredare och djupare. Språken konkurrerar inte med varandra utan ett starkt förstaspråk underlättar för inläringen av nya språk (Cummins, 2008; García, 2009). När elevernas språk och kultur dessutom blir positivt mottagna av lärarna skapas ett förtroende som får avgörande betydelse för elevernas kunskapsutveckling (Cummins, 2001; Axelsson, 2013; García, 2009).

## 2 Syfte och frågeställning

I denna studie undersöker jag om och på vilket sätt lärare beskriver att de använder elevers flerspråkighet som en resurs i undervisningen. Till min hjälp har jag haft dessa frågeställningar:

- På vilket sätt talar lärarna om elevers flerspråkighet som resurs för lärandet?
- Hur menar lärarna att flerspråkigheten används i deras undervisning?

## 3 Bakgrund och tidigare forskning

I denna del går jag först igenom vilka elever som åsyftas när jag skriver om flerspråkiga elever. Därefter lyfter jag några begrepp som används i uppsatsen och i forskningen. Sedan beskriver jag vad forskning säger om flerspråkig utbildning och hur olika policydokument

formulerats samt ställer dessa i relation till varandra. Efter det skriver jag om translanguaging och vad de får för konsekvenser i det flerspråkiga klassrummet. Sist i detta kapitel berör jag statusen på de flerspråkiga elevernas förstaspråk i skolan.

### 3.1 Vem är flerspråkig?

Att definiera flerspråkighet och vem som är flerspråkig kan tänkas vara enkelt men är mer komplext än vad man kan tänka sig. Definitionen av begreppet skiljer sig åt mellan olika teoretiska perspektiv och beroende av vem som tillfrågas så kan antingen väldigt många eller väldigt få innefattas av begreppet. Några definitioner utgår från färdighetsnivåer i språken, andra utgår från i vilka sammanhang och hur ofta språken används, medans några fokuserar på om individen definierar sig själv eller blir definierad av andra som flerspråkig (se Skolverket, 2017). På grund av mitt fokus på skolelever och för att de intervjuade lärarna enklare ska veta vilka elever som åsyftats har jag, när jag blivit ombedd att förtydliga vilka elever det gäller inriktat mig på elever som har undervisning i svenska som andraspråk. Denna specificering är dock inte helt oproblematiserbar, eftersom många svenska skolor klumpar ihop elever som talar ytterligare språk än svenska och sätter dem att läsa svenska som andraspråk utan att ta hänsyn till vad eleverna faktiskt har för språkkunskaper (Francia, 2013). På så vis riskeras flerspråkighet att likställas med kunskapsbrister i det svenska språket.

De elever som kan tänkas ingå i gruppen "svenska som andraspråkselever" är enligt skolförordningen 5 kap. §14:

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare. (SFS, 2011:185, 5 kap. §14)

Det är dock rektorn som ska ta beslut om en elev ska ha undervisning i svenska som andraspråk. Punkterna ovan innebär att denna grupp är heterogen med både elever som kommit till Sverige efter skolstart (nyanlända) men också elever som är födda i Sverige. Många av de behov som de flerspråkiga elever som vuxit upp eller tillbringat en längre tid i Sverige har, finns också hos gruppen nyanlända elever. Jag har i min undersökning intervjuat både klasslärare som undervisar i svenska som andraspråk till i stort sett alla sina elever och lärare som har mindre grupper av elever som läser svenska som andraspråk. Alla intervjuade lärare har haft både flerspråkiga elever som varit i Sverige en längre tid och nyanlända elever. Även om gruppen flerspråkiga elever är heterogen menar Thomas och Collier (1997; 2002) att de positiva sidor av undervisning där elevernas båda språk utvecklas gynnar alla delar av elevgruppen, både barn som invandrat till landet och barn som är födda i landet.

I denna uppsats används genomgående begreppen förstaspråk och andraspråk. Dessa begrepp är dock omdiskuterade. García (2009) menar att begreppen utgår från en enspråkig norm. Exempelvis för att man sällan talar om elevers första- och andraspråk i samband med elever som inte har utländsk bakgrund. Begreppen signalerar också att elevernas förstaspråk kan överges till förmån för andraspråket (ibid.). Det samma gäller begrepp som hemspråk och modersmål, som tidigare använts inom den svenska skolan. Författaren menar dessutom att elever inte kan anses som andraspråkselever bara för att de pratar ett annat språk hemma. Hon menar att man inte längre bör utgå från den enspråkiga normen, utan en flerspråkig norm och föreslår istället att "nybliven tvåspråkig/flerspråkig" eller flerspråkig är ett bättre begrepp eftersom det implicerar för lärare och rektorer att eleverna inte kan överge det ena språket för att lägga till det andra (ibid.). I de fall där man behöver särskilja de språk som används och

utgår från en flerspråkig norm föreslår författaren användning av begreppen hotat- och dominant språk. Jag använder dock begreppen första- och andraspråk i denna uppsats, eftersom dessa fortfarande är vedertagna i såväl policydokument som annan språkforskning. De intervjuade lärarna har dock använt flera begrepp exempelvis modersmål, hemspråk och ert språk. Därför kan några citat innehålla dessa begrepp.

### **3.2 Fokus på ett eller flera språk**

Under 1960-talet började språkbadsprogram att användas i Kanada där eleverna skulle "badas" i ett språk för att på ett effektivt sätt lära sig andraspråket. Det finns forskning som ger stöd för att dessa språkbadsprogram underlättar inläringen av ett andraspråk men på senare tid har många flerspråkighetsforskare uttalat kritik mot att dessa program endast koncentrerar sig på ett språk och negligerar elevernas förstaspråk (Cummins, 2007). Den traditionella andraspråksforskningen, som exempelvis gav stöd åt språkbadsprogrammen, såg ofta språken som två parallella spår (García & Wei, 2014). Cummins (2008) beskrev detta traditionella synsätt som två monolingvister i en och samma person och menade att detta synsätt är vanligt inom språkbadsprogrammen. Det leder ofta i sin tur till att språken hos den flerspråkiga personen får konkurrera istället för att stärka varandra (Cummins, 2008). Författaren skriver att språken hos flerspråkiga personer istället har mycket mer gemensamt än vad detta synsätt ger uttryck för (Cummins, 2007). Han menar att denna tydliga skillnad mellan språken endast finns på ytan, exempelvis uttal och språkmelodi etcetera och att det finns en underliggande språklig förmåga som är gemensam mellan språken. Detta synsätt stöds även empiriskt av Thomas och Collier (2002) som i sin longitudinella studie bland annat kom fram till att nyanlända elevers skicklighet i sitt förstaspråk när de kom till USA, var den viktigaste indikatorn på elevernas akademiska utveckling. Detta sätt att se på flerspråkighet stöds även av neurolingvistisk forskning som har visat att tvåspråkiga personers båda språk är aktiva även då endast ett av dem används samt att båda språken är lättåtkomliga hela tiden för den tvåspråkige (Hoshino & Thierry, 2011; Wu & Thierry, 2010).

Thomas och Collier (1997; 2002) hävdar att den akademiska utvecklingen hos flerspråkiga barn som endast får undervisning på sitt andraspråk går långsammare än om undervisningen av dessa barn använde elevernas båda språk parallellt. Deras studie undersökte den akademiska utvecklingen hos över 50 000 flerspråkiga elever i USA. De följde eleverna från förskolan till det 12:e skolåret och studien pågick mellan åren 1982 och 1999. Syftet var att ge ett underlag till skolor för att förändra undervisningen så att också tvåspråkiga elever nådde liknande akademiska framgångar som de enspråkiga eleverna. Forskarna presenterar bland annat att det tar mellan ett och två år att lära sig att använda ett andraspråk i vardagssituationer men att det däremot tar mellan 6 till 8 år att lära sig det kognitivt mer krävande skolspråket (Thomas & Collier, 1997; 2002). I studien hävdar de därför att elever som får utveckla båda sina språk, i både vardags- och skolsituationer, under deras 5-6 första skolår kommer upp på samma akademiska nivå som de enspråkiga eleverna under det sista skolåret (motsvarar gymnasieskolan i Sverige).

### **3.3 Policyn i verksamheten**

Detta avsnitt behandlar hur flerspråkighet skrivits fram i olika svenska skolpolicydokument och hur det kan skilja sig mellan verkligheten i skolan och formuleringarna i texten.

Under 1970-talets andra hälft började synen på flerspråkighet i svenska skolpolicydokument att skifta mot att se språken som tillgångar och 1977 trädde "hemspråksreformen" i kraft. Den

innebar att kommunerna var skyldiga att aktivt främja och stimulera tvåspråkighet hos barn till invandrare och barn inom de ursprungliga minoriteterna i Sverige, främst genom hemspråksundervisning (Eklund, 2003). I slutet av 1970-talet och under 1980-talet kom förslag och beslut som gjorde att svenska som andraspråk blev ett eget ämne för lärare som studerade till grundskollärare. Det dröjde dock till 1995 innan svenska som andraspråk fick status som ett eget ämne inom hela det svenska utbildningssystemet.

Vem som ska undervisas i svenska som andraspråk styrs av skolförordningen (SFS 2011:185, 5 kap.). Där fastslås bland annat att undervisning i svenska som andraspråk ska, "om det behövs", anordnas av kommunerna (SFS 2011:185, 5 kap. §14). Det är också rektorn som ska fatta beslut om vilka elever som ska undervisas i svenska som andraspråk istället för svenska. Alla elever har också rätt till att undervisningen anpassas utifrån deras förutsättningar och behov, det fastslås i läroplanens kapitel 1 (Skolverket, 2016). Där står det också att undervisningen ska utgå från elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.

Vid en granskning av hur undervisningen i svenska skolor anpassas efter nyanlända elever, observerades att många av lärarna inte gjorde några anpassningar alls (Skolinspektionen, 2014). Granskningen lyfter bland annat fram att lärarnas låga grad av anpassning och stöd leder till låga förväntningar på eleverna. Detta eftersom att eleverna riskerar återkommande misslyckanden med att både ta till sig och redovisa kunskaper (Skolinspektionen, 2014). Denna granskning riktade in sig på nyanlända elever, men som tidigare nämnts är dessa elever en del av de som åsyftas som flerspråkiga i denna uppsats. I en annan granskning som riktat in sig på elever med annat förstaspråk än svenska finner Skolinspektionen (2010) många brister när det gäller att ge flerspråkiga barn de förutsättningar de behöver för optimal språk- och kunskapsutveckling. De beskriver exempelvis att det finns ett generellt intresse för elevernas bakgrund och kultur men att den sällan lyfts in i undervisningen. En av slutsatserna i rapporten är att de undersökta skolorna i högre grad måste ta ett större ansvar för att barnen ska utveckla sitt förstaspråk, bland annat genom ett bättre samarbete mellan modersmållärare och övriga lärare (Skolinspektionen, 2010).

Skolinspektionens granskningar tyder på att det finns ett glapp mellan vad å ena sidan forskning och policydokument skriver fram att flerspråkiga elever behöver för en optimal språk- och kunskapsutveckling och å andra sidan hur det ser ut i verkligheten på många skolor.

### **3.4 Utbildning på två språk genom translanguaging**

Ett sätt att inkludera flerspråkiga elevers alla språk i utbildningen kan vara genom translanguaging. I följande del reder jag ut vad det är och hur lärare kan införliva dessa pedagogiska tankegångar i sina klassrum.

Svensson (2015) menar att flerspråkiga elevers engagemang ökar när lärare aktivt börjar använda en flerspråkig pedagogik. Hon refererar exempelvis till forskning av Lewis, Jones och Baker samt Creese och Blackledge och menar att elevernas bakgrundskunskaper aktiveras samtidigt som en utvidgad och djupare förståelse nås genom att utnyttja redan tillägnade språkliga färdigheter. Elevernas förstaspråk kan på så vis bli en resurs för lärandet på samma gång som det stärker elevens identitetskänsla. Den pedagogik Svensson (2015, 2016) syftar på kallas för translanguaging. Begreppet translanguaging är myntat av Cen Williams 1994 (se Lewis, Jones & Baker, 2012), då benämnt *trawsiethu* på walesiska och beskrev ett medvetet användande av två språk i undervisningen under samma lektion. Ett exempel på detta kan


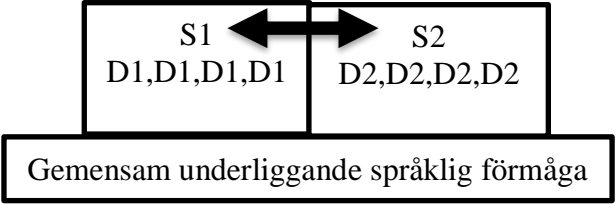
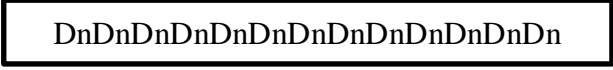
vara att en andraspråkselev får information på andraspråket och får jobba med informationen med hjälp av sitt förstaspråk för att få den fulla förståelsen. Baker (2001) översätter sedan begreppet till engelska och utvidgar det samtidigt till att både omfatta dels ett pedagogiskt förhållningssätt och dels en teoretisk modell. Detta handlar nästa stycke om.

### 3.4.1 Translanguaging som teoretisk modell

Förutom ett pedagogiskt förhållningssätt som hjälper lärare i undervisningen fungerar translanguaging också som en teoretisk modell om hur flerspråkiga människor använder sin språkliga förmåga. García och Wei (2014) förklarar detta genom att hänvisa till hur språket ofta används i flerspråkiga familjer. Föräldrarna och barnen växlar ständigt mellan olika språk och ibland talar föräldern ett språk och barnet svarar på ett annat. García och Wei (2014) menar att teorier om flerspråkighet inte endast ska ses som "code-switching", som tidigare varit en dominerande teori inom andraspråksforskningen (se exempelvis Auer, 1998; Myers-Scotton, 1993). I denna teori har man utgått från att språken hos flerspråkiga personer är separata och att man kopplar på och av dem (García & Wei, 2014). García och Wei (2014) skriver att mycket tid har lagts på att hitta denna "språkströmbrytare" inom den neuro lingvistiska forskningsgenren, dock utan resultat (se exempelvis Hernández, Dapretto, Mazziotta & Bookheimer, 2001).

Cummins (2008) har en annan teori om flerspråkighet. Han menar att språken är ömsesidigt beroende av varandra vilket innebär att språken inte lagras på separata ställen i hjärnan utan kan ses som ett isberg med två (eller flera) toppar (Cummins, 2008). Topparna ser separata ut på ytan men under ytan är språken sammanbundna, något som möjliggör att kopplingar mellan språken kan göras. García (2009) menar dock att flerspråkighet är mer dynamisk än vad både Cummins teori och "code-switching" teorin medger. Teorin som hon lyfter fram, dynamisk flerspråkighet, menar att flerspråkiga personer har en lingvistisk repertoar som de utgår från när de kommunicerar (García & Wei, 2014). Detta innebär i sin tur att gränsen mellan en persons första- och andraspråk inte är lika tydlig utan ska snarare ses som flytande. Hur dessa teorier skiljer sig kan illustreras enligt följande figur.



|   |  |
|---|--|
| <p>Traditionell flerspråkighet:<br/>("code-switching")<br/>Språken som helt separata med egna språkliga drag.<br/>(Subtraktiv flerspråkighet och/eller additiv flerspråkighet)</p>                          |  |
| <p>Språken som ömsesidigt beroende:<br/>(Jim Cummins)<br/>Språken ligger närmre varandra och erkänner att överföring mellan språken sker. Språken har egna språkliga drag.<br/>(Additiv flerspråkighet)</p> |  |
| <p>Dynamisk flerspråkighet:<br/>(Translanguaging) Endast ett språkligt system och de språkliga dragen går inte att separera från varandra.</p>  |  |
| <p>S = Språkssystem<br/>D = Språkligt drag<br/>n = ospecificerat (draget tillhör den gemensamma repertoaren)</p>  |  |

**Figur 1.** Skillnaden mellan traditionell flerspråkighet, språken som ömsesidigt beroende och dynamisk flerspråkighet (bearbetad och översatt utifrån García & Wei, 2014, s. 14).

En metafor som García använder för att beskriva hur dynamisk flerspråkighet (translanguaging) skiljer sig från traditionell flerspråkighet ("code-switching") är att beskriva den senare som en cykel där språket balanseras mellan de två hjulen. Translanguaging beskrivs istället som ett terrängfordon som är flexibel mot underlaget där hjulen konstant fjädras, vilket möjliggör en effektiv framfart i den språkliga terrängen (García, 2009; García & Wei, 2014).

### 3.4.2 Translanguaging som pedagogiskt förhållningsätt

Synen på och förhållningssättet till flerspråkighet är en viktig faktor för hur språkutvecklingen blir för elever med två eller flera språk. Som nämnts tidigare är språkutvecklingen i både första- och andraspråket den viktigaste faktorn för akademisk framgång. Thomas och Colliers (2002) studie fann att elever som studerat på skolor som undervisade på både första- och på andraspråket var de elever som presterade bäst i längden.

Traditionellt har två förklaringsmodeller använts för att beskriva förhållningssättet till flerspråkighet inom skolforskningen; additiv- och subtraktiv flerspråkighet. I den subtraktiva förklaringsmodellen har eleven ett förstaspråk och det andra läggs till på bekostnad av det första. Detta resulterar i att eleven tillslut endast talar andraspråket vilket beror på de enspråkiga normer som råder på skolan och i samhället. En skola som upprätthåller en sådan

norm kallas "non-diglossic" (García, 2009). Elevernas förstaspråk används i dessa skolor endast under en övergångsperiod tills eleverna har "tillräckliga" kunskaper i andraspråket (García, 2009). Tankarna här bygger på att ta tillvara på det eleverna kan men de bygger också på en stark majoritetsspråksnorm som innebär att eleverna efter övergångsperioden måste inrätta sig efter majoritetsspråksnormen.

Modellen för additiv flerspråkighet innebär att andraspråket läggs till i den språkliga repertoaren och att båda språken underhålls. Elevernas förstaspråk respekteras och används i undervisningen (García, 2009). Målet utifrån additiv flerspråkighet är att eleven ska utveckla båda/alla sina språk, till skillnad från subtraktiv flerspråkighet där personens förstaspråk går förlorat. García (2009) menar att flerspråkighet för privilegierade grupper alltid varit additiv. Som exempelvis i dagens svenska skola där elever lär sig engelska och moderna språk, utan att konkurrera med det svenska språket. Även fast detta förhållningssätt har många fördelar jämfört med subtraktiv flerspråkighet utgår det fortfarande från en enspråkig norm, eftersom man förväntas lära sig de nya språken på samma sätt som enspråkiga lär sig sitt språk (García, 2009). Man kan alltså utifrån en traditionell syn på flerspråkighet ("code-switching") antingen ha ett subtraktivt eller ett additivt förhållningssätt till flerspråkighet (Cummins, 2007; 2008, García, 2009).

Förutom dessa två traditionella förhållningssätt till flerspråkighet lyfter García (2009) även dynamisk flerspråkighet. Denna förklaringsmodell utgår från den komplexa flerspråkiga kompetens som behövs i stora delar av världen i dag. Kategorier som till exempel förstaspråk och andraspråk är inte längre användbara på grund av globaliseringen som möjliggjort för en interaktion mellan människor som inte passar in i de traditionella kategorierna (García, 2009). Flerspråkighet är inte linjär utan dynamisk och denna uppfattning erkänner att språket skiftar och anpassas i de sammanhang där språken utvecklas och används. Det går alltså inte längre att se på språk som additiva, där personen har ett språk och ett nytt läggs till. García, (2009) menar att det handlar om att integrera nya språkliga kunskaper och funktioner i den redan existerande språkrepertoaren. Exempel på detta finner vi i Garcías egna forskning, där hon observerat spansktalande elever som nyligen börjat lära sig engelska (García & Seltzer, 2016). Dessa elever använder sig av sina kunskaper i spanska när de ska lära sig engelska. Författaren tar upp femåriga Adolfo som exempel. Han sitter vid ett bord med andra, icke spansktalande elever och ser att det regnar ute, varpå han säger "está lloviendo mucho" [det regnar mycket] (García & Seltzer, 2016, s. 22). Han inser direkt att eleverna bredvid honom inte förstått vad han sagt och säger "look, it's washing. There's washing *afuera*" [titta, det tvättar. Det tvättar utomhus] (ibid., s. 22). Ett annat exempel är Alicia som också är fem år och spansktalande (ibid.). Läraren i engelska som andraspråk undervisar i grammatik och försöker uppmärksamma eleverna på komparativ genom att peka på större och mindre träd. Eleverna upprepar sedan för sig själva. Det gör även Alicia men när hon inte minns vad större heter säger hon istället "this tree is *grander*" (ibid., s. 23). De situationer som författarna tydligast observerat detta sätt att använda hela sin språkliga repertoar är när eleverna spontant försöker prata eller lära sig det nya språket, med andra ord när den enspråkiga normen inte är lika tydlig (ibid.).

### 3.4.3 Social rättvisa

En viktig aspekt av väl fungerande undervisning för flerspråkiga elever är att jämna ut det ojämna förhållande som finns mellan de olika språken i klassrummet genom att bryta den enspråkiga normen (García, 2009). Denna grundsten kallar García (2009) för social rättvisa och förklarar att den är så viktig på grund av att den flerspråkiga utbildningen alltid

kombinerar två eller flera språk och kulturer. Principen innebär att alla språk ska värderas lika högt, kan vara en källa till kunskap och ses som en resurs för lärande. Den innebär dessutom att läraren aktivt arbetar för att eleverna också ska ha denna attityd till flerspråkighet (García, 2009).

Svensson (2016) beskriver att hon i sitt forskningsprojekt, där hon tillsammans med några lärare på en skola bestämde sig för att bryta den enspråkiga undervisningen, fann att skolan till en början hade en stark enspråkig norm. Denna enspråkiga norm tog sig uttryck i att eleverna endast fick prata svenska i klassrum och matsal, helst också på rasterna. På en del klassrumsväggar fanns det också skyltar där det stod "här pratar vi bara svenska" (Svensson, 2015, s. 12). Skolan motiverade sin monolingvistiska norm utifrån en språkbadstanke men också utifrån en omsorgsaspekt där tanken var att eleverna inte skulle bli förvirrade av att blanda språken (Svensson, 2016). Ytterligare ett motiv var att eleverna inte skulle använda sitt förstaspråk för att kränka varandra, något som ibland hände och ledde till svårlösta konflikter eftersom läraren inte förstod vad som sagts. Svensson (2016) menar därför att elevernas förstaspråk hade varit villkorat under deras tidigare skolgång, något som hon och lärarna nu försökte vända på. Projektet inleddes därför med att lärarna koncentrerade sig på principen social rättvisa innan de började använda språken i undervisningen (Svensson, 2016). García (2009) menar att lärare inte under några omständigheter ska förbjuda elever att använda det ena eller det andra språket om de vill att eleverna ska utveckla sina språk.

García och Wei (2014) skriver att enspråkiga lärare enkelt kan arbeta med translanguaging, fokus ligger då mer på interaktionen snarare än formen. Enspråkiga lärare använder då translanguaging-pedagogik i sitt klassrum för att de flerspråkiga eleverna ska få en djupare förståelse och för att lyfta statusen på elevernas förstaspråk till samma nivå som skolans målspråk (García & Seltzer, 2016). Författarna nämner att detta kan göras genom tillgång på böcker och skyltar på flera språk, samarbetsgrupper som är indelade utifrån elevernas förstaspråk så att de kan diskutera ämnen på djupet, att elever tillåts att använda hela sin språkliga repertoar när de ska skriva och prata och inte tvingas vänta tills de har utvecklat det "legitima" språket samt att alla de representerade språken och deras familjer inkluderas i klassrummet för att motverka hierarkier mellan de olika språken (García och Seltzer, 2016). De menar också att principen om social rättvisa hjälper eleverna att våga prata och chansa i målspråket. García och Seltzer (2016) skriver om att läraren kan göra sig själv till en medstuderande som låter eleverna vara experter på sitt språk och lära denne språket. Detta ökar elevernas självförtroende och endast elever som har bra självförtroende och inte känner att deras identitet och språk är hotade kan lära sig ett nytt språk (García och Seltzer, 2016).

Ytterligare en dimension av social rättvisa menar García och Wei (2014) är innehållet i undervisningen. De pratar om att en socio-kritisk inställning behövs hos läraren för att fullt ut kunna använda translanguaging i undervisningen. Denna inställning innebär bland annat att läraren tar upp alternativa historier som vanligtvis inte tas upp i annan undervisning. De nämner som exempel att elever som flytt får skriva och rita om deras resa till det nya landet.

### **3.4.4 Social praktik**

Förutom principen om social rättvisa behövs också principen om social praktik för att de flerspråkiga eleverna ska utvecklas optimalt (García, 2009). Författaren refererar till Vygotsky och Dewey och menar att lärande för flerspråkiga elever är kopplat till samarbete och att eleverna lär genom praktiskt görande. García (2009) beskriver att social praktik innebär att samspelet mellan elever och lärare ska vara meningsfullt, att lärande sker i ett

socialt sammanhang och att undervisningen är relevant för eleverna utifrån deras erfarenhetsvärld.

För att få till ett meningsfullt samspel mellan elever sinsemellan samt mellan elever och lärare behöver dialogen vara öppen och inte dominerad av läraren (García, 2009). Dialogen kännetecknas istället av ett utbyte av idéer och eftersträvar förståelse hos parterna. Författaren menar att lärarens frågor är av yttersta vikt för att få till stånd en meningsfull interaktion mellan eleverna. Hon skriver också att ett bra sätt att organisera undervisningen på för att göra det meningsfullt kan vara att bilda grupper eller par av eleverna och låta dem prata på det språk som de känner sig bekväma med (ibid.). Samarbete i grupper beskrivs av henne också som en effektiv del av en flerspråkig pedagogik. Grupperna kan dels vara språkligt homogena eller heterogena, beroende på vad målet med undervisningen och stödet är. Grupperna utvecklar inte bara ett språk, utan också elevernas metaspråk då de även fokuserar på språkets form och funktioner (ibid.). Ytterligare en dimension av social praktik är att undervisningen behöver vara relevant för eleverna. För att undervisningen ska vara relevant för eleverna behöver läraren koppla innehållet i läroplanen till elevernas verklighet och erfarenheter, exempelvis genom ett socio-kritiskt förhållningssätt. Författaren beskriver också att det är extra viktigt för lärare till flerspråkiga elever att få in föräldrarna i klassrummet. Detta beror på att det är så viktigt för ett barns skolgång med engagerade föräldrar (ibid.). Att det är extra viktigt för lärare till flerspråkiga elever att aktivt engagera föräldrarna beror på att dessa elever ofta undervisas på ett språk som föräldrarna inte kan fullt ut och därför är det ett större hinder för dem att få tillträde till klassrummet.

Å andra sidan menar Williams (2002) att lärare, genom att tillämpa translanguaging i klassrummet, ofta använder det starkare språket för att lyfta det svagare till en jämnare nivå. Författaren menar också att det finns gränser för när translanguaging kan anses vara lönsamt i klassrummet. Dessa gränser har att göra med hur elevernas dubbla språkkompetens ser ut samt vilket syfte undervisningen har. Om syftet med undervisningen är att eleverna ska utveckla andraspråket snarare än flerspråkigheten och eleverna saknar grundläggande kunskaper i andraspråket föreslår Williams (2002) att translanguaging inte är en bra strategi att använda i början av elevernas andraspråkutveckling.

### **3.5 Förstaspråkets status**

Det citerade stycket i inledningen ur läroplanens kapitel 1 (Skolverket, 2016, s. 8) “[...] främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” betonar att lärare bland annat ska utgå från elevernas tidigare språkkunskaper i sin undervisning. Både internationella och svenska forskare menar att det finns kvar en del negativa attityder till flerspråkighet hos lärare (Cummins, 2001, 2007; García, 2009; García & Wei, 2014; Axelsson, 2013; Svensson, 2016; se också Skolinspektionen, 2010, 2014).

Axelsson (2013) skriver om samspelet mellan lärare och elev som utgör en ram för både lärande men också för roll- och identitetsförhandlingar. Hon menar att dessa förhandlingar handlar om samarbete eller tvång. Lärarens syn på makt är här avgörande om elevernas identiteter ska bli bekräftade och de får ta med sig sitt språk och sin kultur in i klassrummet eller om de ska tvingas förneka dem. Cummins (2001) menar att skolan har ett val att anpassa sig efter flerspråkiga elever, både nyanlända och sådana som är födda i landet, eller att tvinga dem att inrätta sig i en skola som är utformad efter vita, enspråkiga elever med

medelklassbakgrund. Han menar att skolan måste förändras till en mer inkluderande verksamhet där alla elevers kunskaper och erfarenheter ryms (Cummins, 2001).

Svensson (2015) skriver om de flerspråkiga elevernas egna bild av sina språk. Författaren menar att modersmålsundervisningen inte har samma status som övriga ämnen inom skolan, genom exempelvis att schemalägga undervisningen utanför skoltid och bristen på undervisningsmaterial. "Detta skickar signaler till eleverna att deras förstaspråk inte har samma status som skolspråk som engelska och franska" (Svensson, 2015, s. 12). I Svenssons (2015, 2016) egna studie beskriver hon också att skolan där studien utfördes på hade till en början en uttalad enspråkig norm, både genom vad lärarna sa till eleverna men också genom skyltar. Lärarna som var involverade i studien när den startade undervisade i årskurs 4. Eleverna hade således under de tre tidigare skolåren upplevt att deras förstaspråk varit mindre värt än svenskan i skolan (Svensson, 2015).

Cummins (2007) vänder sig mot den slentrianmässiga andraspråksundervisningen, som han menar reproducerar och upprätthåller förstaspråket som stark enspråkig norm. Samtidigt som elevernas språk och kunskaper inte tas tillvara på bortser lärarna från sociala aspekter av inkludering och exkludering. Dessa enspråkiga principer innebär att skolan endast använder målspråket för undervisning och lärande och elever med annat förstaspråk förväntas att tänka på det nya språket utan eller med väldigt lite stöd i sitt starkaste språk (Cummins, 2007).

Lewis, Jones och Baker (2012) menar dock att den dynamiska synen på flerspråkighet och användandet av translanguaging-pedagogik har blivit vanligare inom skolvärlden. Anledningen till det är att många inom skolan har släppt sina negativa förutfattade meningar om flerspråkiga och flerspråkighet som de haft innan. Synen på flerspråkighet har under 1900-talet gått från att vara en nackdel till en fördel, från att skapa mental förvirring till att se vinsten med den underliggande flerspråkiga förmågan och från att språken är isolerade till att språken stärker varandra (ibid.). Internationell forskning visar en långsam rörelse i skolvärldens flerspråkiga klassrum som går från att separera språk till att använda två eller flera språk under samma lektion (Creese & Blackledge, 2010; García, 2009). Lewis et al. (2012) menar att detta återspeglar hur barn använder alla sina språkliga resurser för att göra sig förstådda och att bredda sin förståelse, både hemma och i skolan.

## **4 Metod**

I detta kapitel presenteras de metodiska val jag gjort för denna uppsats. Jag beskriver först min datainsamlingsmetod för att sedan gå in på hur urvalet gått till. Därefter beskriver jag hur analysen av min data gjorts, forskningsetiska överväganden och diskuterar slutligen uppsatsens tillförlitlighet.

### **4.1 Kvalitativa intervjuer**

Bryman (2011) skriver att intervju är en metod som är mycket vanlig i kvalitativ forskning och menar att det är flexibiliteten som gör den till en attraktiv metod. Motivet till att jag valde intervju som metod beror på frågeställningen men också för att undvika språkliga hinder, exempelvis hur jag skulle förstå eleverna när de pratade på sina förstaspråk. Bryman (2011) menar att den kvalitativa forskningen präglas av ett tolkande synsätt där fokus ligger på hur informanterna uppfattar och tolkar sin sociala verklighet. Kvale och Brinkmann (2014)

skriver att den kvalitativa intervjun som metod fokuserar på intervjupersonens livsvärld där tankar och upplevelser får ta plats på bekostnad av handlingar.

I mina frågeställningar är jag ute efter att ta reda på om lärarna talar om flerspråkighet i termer av resurser för lärandet och hur lärarna menar att flerspråkigheten används i deras undervisning. Det kan argumenteras för att exempelvis en deltagande observation skulle fånga upp detta på ett djupare och lättare sätt, eftersom att en deltagande observation gör att forskaren kan "se världen genom deltagarnas ögon" (Bryman, 2011, s. 440). Kvale & Brinkmann (2014) menar dock att en kvalitativ intervju fånga upp informanternas förhållningssätt till och tankar kring, exempelvis elevers flerspråkighet, bättre än observationer. Jag ville också undvika eventuella språkliga hinder i min undersökning, som troligen skulle uppstå vid en deltagande observation när flerspråkiga elever pratar med varandra på sitt förstaspråk.

I min pilotintervju använde jag mig av en intervjuguide som till formen var ostrukturerad. Frågorna var då bredare och jag och informanten hade ett samtal snarare än en intervju. Efter att jag genomfört min pilotintervju utvärderade jag min guide och strukturerade upp frågorna samt lade till några. Den slutgiltiga intervjuguiden finns Förutom att ge svar på om frågeställning och intervjuguide fungerade eller behövde ändras, fick jag också under pilotintervjun träna mer på själva intervjun och att ställa bra följdfrågor. Bryman (2011) skriver också att det är genom att testa sin intervjuguide som man kommer fram till den slutgiltiga versionen. Ordningen på frågorna har varierat mellan intervjuerna, dessutom har följdfrågorna skiftat mellan intervjuerna. Formen på de intervjuer som ligger till grund för detta arbete har därför varit semistrukturerade (Bryman, 2011). Att intervjuerna skiftat och rört sig i olika riktningar menar Bryman (2011) är önskvärt för kvalitativa intervjuer, eftersom det ger en djupare förståelse om vad informanten upplever som relevant och viktigt.

## 4.2 Urval

Eftersom min ambition med detta arbete inte har varit att mitt resultat ska gå att generalisera till en större population har mitt urval inte varit representativt. Jag har istället valt att utgå från ett målinriktat urval där informanterna på förhand kan anses vara intressanta sett till min forskningsfråga (Bryman, 2011). De informanter som valts ut utifrån det målinriktade urvalet var i första hand lärare som undervisar flerspråkiga elever i svenska som andraspråk och själva säger sig arbeta med translanguaging. Dessa kontaktades dels genom efterlysning i en grupp på Facebook där jag formulerat vilka lärare jag sökte efter och dels lärare som har bloggat eller där jag på annat sätt kunnat läsa mig till att de använder translanguaging i sin undervisning. Det är intressant och motiverat att intervjua dessa lärare eftersom de tagit till sig av forskning kring andraspråsutveckling och translanguaging och försöker införliva det i sin undervisning. De som motiverar ytterligare är att jag inte kunnat finna så många lärare i Sverige som arbetar med utgångspunkt i translanguaging. Varför förhåller det sig så, när translanguaging tydligt lyfts fram i forskning om flerspråkiga elever som ett bra sätt att stödja denna elevgrupp? Svårigheten att hitta dessa lärare kan tyda på att det råder ett stort glapp mellan vad forskning menar att skolor och lärare bör tänka på i undervisning av flerspråkiga elever och hur undervisningen i stort faktiskt ser ut.

Denna urvalsmetod gav inte tillräckligt många informanter, därför har jag kompletterat dessa intervjuer med att intervjua andra lärare som jobbar med flerspråkiga elever. Det har också varit ett målinriktat urval men denna gång med en bredare ingång; lärare som jobbar med

flerspråkiga elever och undervisa i svenska som andraspråk. Dessa båda urval gav tre informanter vardera, alltså genomfördes totalt sex intervjuer.

### 4.3 Informanterna

I tabellen nedan presenteras mina informanternas bakgrund på ett överskådligt vis. De olika skolorna som de jobbade på organiserade sin undervisning i svenska som andraspråk (sva) på olika sätt. Den ena hälften av skolorna hade mindre grupper med undervisning i sva och den andra hälften hade undervisning i sva i helklass.

| Namn    | Undervisar i                          | Arbetar utifrån translanguaging | Antal elever per lektion | Intervjuform        | Längd     |
|---------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------|-----------|
| Vera    | Sva-grupper (åk 1-9)                  | Ja                              | Cirka 6st                | Telefon             | Ca 20 min |
| Märta   | Sva-grupper (åk 2)                    | Ja                              | 10-12st                  | Telefon             | Ca 13 min |
| Lena    | Helklass (SO/sva)                     | Ja                              | 20st, 18 läser sva       | Telefon             | Ca 13 min |
| Martina | Sva-grupper (åk 1-4)                  | Nej                             | Cirka 5st                | Ansikte mot ansikte | Ca 27 min |
| Petra   | Helklass (SO/sva)                     | Nej                             | 24st, 22 läser sva       | Ansikte mot ansikte | Ca 26 min |
| Johan   | Helklass (samtliga ämnen utom idrott) | Nej                             | 23st, alla läser sva     | Ansikte mot ansikte | Ca 26 min |

**Tabell 1.** Översikt av informanternas bakgrund

### 4.4 Insamlingsmetod

Eftersom hälften av de informanter jag har fått tag på befunnit sig utspridda över hela Sverige beslutade jag tidigt att använda mig av telefonintervjuer. Bryman (2011) menar att det finns en del belegg att skillnaderna mellan intervjuer per telefon och intervjuer ansikte mot ansikte är små. Dock skriver författaren samtidigt att det inte är vanligt med telefonintervjuer inom kvalitativ forskning. Några saker som kan missas i telefonintervjuer är bland annat kroppsspråk och minspel samt att det kan uppstå tekniska problem. Under mina telefonintervjuer uppstod inga tekniska problem men jag upplevde att det var lättare att komma närmre in på informanterna vid intervjuerna som var ansikte mot ansikte. Detta syns bland annat på intervjuernas längd, där telefonintervjuerna var 13-20 minuter långa, medan intervjuerna som var ansikte mot ansikte varade i 26-27 minuter. Mina intervjuer är inspelade med mobiltelefonens ljudupptagningsfunktion och sedan transkriberade i anslutning till intervjun för att så få detaljer som möjlig från intervjun ska glömmas bort. Kvale och Brinkmann (2014) menar att transkriberingen av intervjuer alltid innebär en tolkning och att själva intervju är levande men att utskriften av den blir utarmad och avkontextualiserad. Transkriberingsprocessen har dock varit viktig för mig då jag fått syn på fler intressanta aspekter än under själva intervjun. Utöver de tre telefonintervjuerna, som genomfördes med Vera, Lina och Märta, genomfördes som sagt också tre intervjuer ansikte mot ansikte. Dessa intervjuer, med Martina, Johan och Petra, genomfördes på respektive lärares skola för att lärarna skulle känna sig så bekväma som möjligt. Telefonintervjuerna genomfördes för att det inte var praktiskt möjligt för mig att ta mig till dessa lärares respektive skolor.

## 4.5 Analysmetod

För att strukturera upp min analys och resultatredovisning har jag delat in informanternas svar under olika teman med hjälp av kodning och kategorisering. Kvale och Brinkmann (2014) menar att kategorisering och kodning är den vanligaste formen av dataanalys i kvalitativa intervjustudier. Braun och Clarke (2006) omnämner denna analysmetod som tematisk analys och skriver att den består av sex delar. Först bekantar du dig med din data. Detta gjorde jag genom transkriberingen där materialet noga blev genomlyssnat. Sedan när alla intervjuer var genomförda lästes transkriberingarna om på nytt. Steg två enligt Braun och Clarke (2006) är att koda. Detta gjorde jag genom att anteckna intressanta delar av materialet och skriva ner några nyckelord kopplade till vad som framkom från intervjuerna i marginalen. I nästa steg gick jag igenom mina anteckningar och funderade över hur temana skulle formuleras. Det var också nu som datan sammanställdes under varje potentiellt tema. Därefter gick jag igenom mina potentiella teman för att se över om de fungerade. Detta kan göras, så som jag gjorde, genom att göra en tabell med färgkodning samt läsa igenom datan en gång till. När temana är klara var det dags att formulera namn och definiera dem. Detta gjordes genom att ställa dem i relation till syftet och i relation till varandra (Braun & Clarke, 2006). Det sista steget är att producera rapporten.

## 4.6 Etiska överväganden

I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning informerades mina informanter om undersökningens syfte, att deras deltagande var frivilligt och att deras uppgifter skulle vara konfidentiella. Jag har tagit hänsyn till konfidentialitetskravet och nyttjandekravet genom att inte namnge några kommuner, lärare, skolor eller elever i varken uppsatsen eller transkriberingen. Materialet har sedan behandlats med största möjliga konfidentialitet för att garantera att materialet endast används för forskningsändamål samt att inga utomstående kunnat ta del av personuppgifter.

## 4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud (2017) skriver om validitet och reliabilitet och menar att det är ett mått på en studies tillförlitlighet. De menar att en studie har en hög tillförlitlighet om forskaren inte gjort systematiska fel samt att studien mäter det som forskaren påstår att den mäter (Esaiasson et al., 2017). Författarna menar att god reliabilitet avgörs utifrån om slumpmässiga eller osystematiska fel uppstått vid datainsamlingen eller vid efterföljande dataanalys. Det kan översättas till hur noggrann forskaren är vid dessa tillfällen. Jag har vid min insamling försökt att minska på dessa osystematiska fel bland annat vid själva intervjuerna där det fanns tid till följdfrågor och klargöranden. Jag har inte heller behandlat materialet slarvigt, exempelvis tappat bort eller glömt spela in, antecknat otydligt eller liknande. Kvale och Brinkmann (2014) menar att reliabilitet kopplat till intervjustudier också berör huruvida den intervjuade personen kommer att svara samma sak eller ge olika svar till olika intervjuare. Här menar de att det är extra viktigt hur frågorna formulerats, så att intervjuaren inte oavsiktligt leder informanten (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid utformningen av min intervjuguide reflekterade jag över hur mina frågor skulle formuleras och de frågor som kan vara ledande lades medvetet som följdfrågor.

Mäter jag det jag tror att jag mäter och har informanterna svarat på det jag menar att de svarat på? I en kvalitativ intervjustudie bör man alltid ställa sig dessa validitetsfrågor (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån mitt syfte och mina frågeställningar är jag ute efter hur lärarna



tar om elevers flerspråkighet och beskriver hur deras praktik i klassrummet är. Jag är således ute efter lärarnas subjektiva skildringar. Det finns alltid en risk att informanterna framställt sig i en bättre dager eller undanhållit information. Jag försökte att minska denna risk genom att ha en avslappnad intervju på en tid och plats där informanten kände sig bekväm.

Som jag tidigare nämnt har ambitionen med min undersökning inte varit att det utifrån resultatet ska gå att göra generaliserande antaganden. Kvale och Brinkmann (2014) ställer sig frågande till varför man ska generalisera samhällsvetenskaplig forskning. De menar att kravet på att generaliserbar kunskap bygger på ”antagandet om att vetenskaplig kunskap nödvändigtvis är giltig för alla platser och alla tider, för alla människor från evighet till evighet” (ibid. s. 310). Författarna menar istället att kunskap är socialt och historiskt kontextberoende. Mitt resultat skildrar mina informanters individuella erfarenheter och åsikter, därför ska de inte generaliseras till en större population.

## 5 Resultatredovisning och analys

En utgångspunkt för analysen av min data har varit Garcías (2009) begrepp och teorier om språkutveckling och flerspråkig undervisning. Hon är inte ensam om att ha teorier om språkutveckling men Garcías teorier har på senare tid lyfts fram i forskningsdebatten både nationellt och internationellt och fångat mitt intresse.

Resultatet har delats in i tre olika teman som vuxit fram vartefter analysen av det insamlade materialet gjorts. De tre temana är uppdelade i tre huvudrubriker. Under den första rubriken ”subtraktiv-, additiv- och dynamisk flerspråkighet” tar jag upp hur lärarna förhåller sig till flerspråkighet. Jag delar in deras förhållningssätt i tre olika kategorier som kan kopplas till Garcías (2009) begrepp subtraktiv-, additiv- och dynamisk flerspråkighet. ”En rättvis undervisning - Social rättvisa” är nästa rubrik där jag tolkar hur lärarna pratat om flerspråkighet utifrån Garcías (2009) begrepp social rättvisa. Det sista temat berörs under rubriken ”Flerspråkighet i undervisningen - Social praktik”. Detta stycke berör mer konkret hur lärarna beskriver att de drar nytta av elevernas flerspråkighet som en resurs, både planerat och spontant, och kopplar det till Garcías (2009) begrepp social praktik. Under denna rubrik tar jag också upp några förutsättningar som lärarna lyft för att kunna jobba med att stärka språken parallellt.

### 5.1 Subtraktiv-, additiv- och dynamisk flerspråkighet

Av de intervjuade lärarna syns tre olika inställningar till hur flerspråkighet kan vara en del av undervisningen. Läraren som tillhör den första kategorin lägger fokus på det svenska språket och vill att eleverna helst inte ska använda sitt förstaspråk i skolan (subtraktiv flerspråkighet). Nästa kategori är lärare som uppmuntrar eleverna till att använda sin flerspråkighet (additiv flerspråkighet). Lärare som dessutom utvecklar elevernas flerspråkighet (dynamisk flerspråkighet) tillhör den sista kategorin.

#### 5.1.1 Subtraktiv flerspråkighet

En av de sex intervjuade lärarna, jag kallar honom Johan, uttrycker att eleverna helst inte ska använda sina förstaspråk i klassrummet. På den skola Johan undervisar har de bestämt att eleverna måste få höra och använda så mycket svenska som möjligt. Detta beror på att lärarna på skolan upplever att eleverna inte tar del av någon svenska alls utanför skolan på grund av

de starka språkgrupperingarna som finns i området där skolan ligger och därför inte utvecklar sina språkkunskaper i svenska. Han säger "vi har till oss att vi ska försöka prata så mycket svenska i skolan som möjligt så att de får stöta och blöta det språket". Detta tyder på att skolan och Johan arbetar utifrån att eleverna ska få "bada" i det svenska språket. I Johans klassrum råder en väldigt stark monolingvistisk norm. Det märks bland annat när han säger att eleverna "glömmer liksom bort det [att de ska prata svenska] och kan ibland ta med sig sitt modersmål in i klassrummet". Han tillägger att han tycker att eleverna använder och är trygga i sitt förstaspråk är "bra på ett sätt, i vissa grejer. Men ganska negativt i andra situationer". Läraren uttrycker att han är kluven till den starka enspråkiga normen i klassrummet men ser det som elevernas enda chans att få en bra svenska. Han menar att eleverna endast har en förebild som pratar svenska, honom, och att de ungefär får 4 timmar effektiv tid per skoldag att utveckla det svenska språket. Johan beskriver inte konkret hur han arbetar för att eleverna ska utveckla sitt förstaspråk inom ramen för sin undervisning men uttrycker att han gärna vill att de gör det. Han beskriver exempelvis att han har tagit del av forskning som beskriver att ett starkt förstaspråk även gynnar en persons övriga språk. Han berättar också att han gärna skulle vilja men saknar ett samarbete med modersmållärarna och föräldrarna, som några av de andra intervjuade lärarna beskrivit som en nyckel till att utveckla elevernas språk inom ramen för sin undervisning.

### **5.1.2 Additiv flerspråkighet**

Nästa kategori är lärare som uppmuntrar eleverna till att använda sin flerspråkighet i sina klassrum. De menar att elevernas olika förstaspråk kan vara ett av de stöd som används i undervisningen. Lärarna beskriver karaktären av hur förstaspråken används i klassrummen som spontan och elevinitierad. Exempelvis när en elev inte förstått så kan läraren få hjälp av någon annan elev att översätta eller att elever med samma förstaspråk får prata med varandra. De två lärare som placerats i denna kategori, Martina och Petra, tar båda sig själv som exempel och försöker att tänka sig in i en situation där de inte tillåts använda sitt starkaste språk. Petra beskriver det som att "det är ju halva mig, alltså det är ju en del av min identitet" och Martina kopplar till sina egna erfarenheter och säger att "du blir lite en annan person" när du ska lära dig ett nytt språk i ett sammanhang där det råder en stark enspråkig norm. De ser båda vinsten med att ha ett bra förstaspråk och att kunna göra kopplingar mellan språken. Det visar följande citat från Petra, "så om du har ett bra vardagsspråk på, vi säger somaliska, [...] då är det betydligt lättare att lära sig svenska också om man gör det tillsammans för då kan man ju byta och man kan fråga varandra för att den ena kan det och den andra kan det andra." Martina säger exempelvis att förståelsen för eleven i dennes förstaspråk "är så viktigt också för att lära sig svenska." Dessa två lärare lyfter också att eleverna ska känna sig trygga som en viktig del i att eleverna får använda hela sin språkliga repertoar. Martina uttrycker det "framförallt att de blir avslappnade, att det känns som att här får de vara den personen som de är" och Petra menar att "om du är trygg i ditt modersmål då vågar du också chansa i svenskan".

### **5.1.3 Dynamisk flerspråkighet**

Det som framförallt skiljer de lärare som uppmuntrar eleverna att använda hela sin språkliga förmåga från de lärare som aktivt utvecklar elevernas flerspråkighet är hur väl integrerat den flerspråkiga användningen är i undervisningen. Lärarna i denna kategori beskriver att det är de som initierar eleverna till att använda sin flerspråkiga resurs inom ramen för sin undervisning. Här har jag placerat lärarna Vera, Lina och Märta. Lina uttrycker exempelvis

“man kan säga att det inte är någon metod, det är mer ett synsätt” och att “man använder sig av det som en del av undervisningen liksom hela tiden”. Dessa tre lärare ser det inte som något konstigt att elever med ett annat förstaspråk än svenska ska få utveckla sig i både sitt första- och sitt andraspråk. Märta beskriver att hon inte förstår vad eleverna säger när de får prata i par eller mindre grupper, hon säger “[...] och då förstår jag inte vad de säger men jag förstår ju ändå att de jobbar med det som de ska göra liksom.” Lina säger på samma tema “vi har inga kunskaper i det språket, utan vi är bara ute efter kunskapen i själva ämnet.” Vera beskriver att hon ofta uppmanar eleverna till att skriva ner och prata på sitt förstaspråk i uppstarten av ett tankekrävande arbetsområde. Hon säger att “det är både bra för de som varit här länge i Sverige och de som är nya. För att de som varit här länge får träna upp sitt språk, så att de inte glömmer bort sitt språk”. Hon beskriver det som en win-win att eleverna får hjälpa varandra både i första- och andraspråket.

### 5.1.4 Sammanfattande reflektioner med analys

De tre olika förhållningssätten jag sett att lärarna har till flerspråkighet kopplar jag till hur García (2009) beskriver skillnaden mellan subtraktiv flerspråkighet, additiv flerspråkighet och dynamisk flerspråkighet (se fig. 1). Johan befinner sig med ena foten i det traditionella synsättet med subtraktiv flerspråkighet och den andra foten vid additiv flerspråkighet. Detta förhållningssätt är starkt kopplat till att han ser sig själv som den enda som kan hjälpa eleverna att få bra svenska, därför måste de utnyttja tiden till att prata svenska. Hans subtraktiva flerspråkiga förhållningssätt gör att elevernas språk får konkurrera starkt med varandra (García, 2009). Av det Johan berättar om skolan han jobbar på tolkar jag det som att de arbetar utifrån en språkbadstanke med en monolingvistisk norm, något som Cummins (2008) menar kan leda till att elevernas förstaspråk konkurreras ut av svenskan. Jag ser således skolan som en “non-diglossic” skola, alltså en skola som endast inledningsvis i undervisningen använder elevernas förstaspråk där målet är att eleverna ska mer eller mindre överge sitt förstaspråk (García, 2009). Johans förhållningssätt leder inte heller till att eleverna ges möjlighet att göra kopplingar mellan ord och begrepp på elevernas två (eller flera) språk. Eleverna utvecklar förstaspråket i vardagssituationer och andraspråket i skolsituationer. Samtidigt menar Williams (2002) att en translanguaging-pedagogik inte nödvändigtvis är framgångsrik i klassrum likt Johans där målet är att utveckla elevernas andraspråk snarare än flerspråkigheten. Därför behöver lärare i klassrum med en stark monolingvistisk norm reflektera över vilket det övergripande målet med de flerspråkiga elevernas språkutveckling ska vara.

Martina och Petras syn på flerspråkighet kan placeras in under additiv flerspråkighet med en gemensam språklig repertoar (García, 2009). De utgår, precis som Johan, fortfarande från ett enspråkigt perspektiv men ser positivt på att elevernas förstaspråk underhålls eftersom detta kan stödja språkutvecklingen i svenska (García, 2009). Dessa två lärare uppmanar eleverna att använda språken när de behöver det men språkutvecklingen på båda språken vävs inte in i undervisningen på ett planerat sätt. Istället är det tryggheten för eleverna som lyfts när jag frågar efter de positiva sidorna med att eleverna får använda sitt förstaspråk. Att de just lyfter tryggheten för eleverna och inte att eleverna ska utveckla båda språken parallellt tyder på att de håller isär språken och fäster en större tyngd vid att eleverna ska lära sig svenska. Precis som García (2009) skriver om additiv flerspråkighet är min tolkning att lärarna ser på språken som två separata system men att språken kan vara till gagn för varandra.

Den tredje kategorin lärare, med Lina, Vera och Märta, ser på flerspråkighet på ett mer dynamiskt sätt (García, 2009). De uppmanar till flerspråkighet och organiserar klassrummet

så att eleverna verkligen kan använda och utveckla sina språk. De beskriver att de har en lösare språknorm i klassrummet för att eleverna ska kunna använda sina språkliga resurser. Dessa lärare menar att eleverna inte bara behöver behålla sina språkliga kunskaper utan också utveckla dem istället för att utgå från ett enspråkigt perspektiv där förstaspråket endast används för att utveckla andraspråket utgår dessa lärare snarare från ett flerspråkigt perspektiv (García, 2009). Elevernas språk används i dessa klassrum på ett mer funktionellt sätt, som ett terrängfordon som använder sin fjädring för att effektivt ta sig fram i den språkliga terrängen, för att använda Garcías (2009) metafor.

Det som skiljer Johan, Martina och Petra från lärarna som tagit steget och låter eleverna utveckla även sitt förstaspråk under lektionerna, kan dels vara kopplat till förutsättningarna som lärarna ges, något som jag tar upp längre ned, men också att de inte tror att de kan hjälpa eleverna att utvecklas på sina förstaspråk eftersom lärarna inte kan de språken. Johan beskriver exempelvis att han "vet ju inte något annat språk än svenska, tyska, engelska och finska så för mig är det jättesvårt att lotsa dem i det pedagogiska när det är ett annat språk som talas". De andra lärarna som på ett systematiskt sätt hjälper eleverna att utveckla sina språk resonerar mer att eleverna missar viktiga delar av sitt förstaspråk och möjligheter att göra kopplingar mellan språken om det inte lyfts in i undervisningen. Detta kopplar jag till det García och Seltzer (2016) skriver om att även enspråkiga lärare kan använda translanguaging-pedagogik i sitt klassrum. Johans farhåga att inte kunna guida eleverna i deras förstaspråk tolkar jag som att han utgår ifrån att han ska lära eleverna språket och formen, istället för att ha fokus på att eleverna ska få interagera. Hans förhållningssätt kan jämföras med Märtas sätt att se på saken. Hon upplever det inte problematiskt att hon inte förstår vad eleverna pratar om när de diskuterar på sina förstaspråk. Hon säger "... jag förstår ju ändå att de jobbar med det som de ska göra liksom. Det märks ganska tydligt om de gör det de ska eller inte. Så de pratar ju arabiska till varandra och skriver texten på svenska kan man säga". Skillnaden mellan Johan och hans osäkerhet kan även kopplas till de lärare som vågat släppa in flera språk i klassrummet genom att uppmuntrar till flerspråkighet. Martina beskriver exempelvis att hon upprepar och försöker lära sig begrepp på elevernas förstaspråk. Eleverna får då hjälpa henne och rätta henne när det blir fel. García och Wei (2014) beskriver att detta sätt att arbeta utifrån translanguaging-pedagogik gör att eleverna själva vågar uttrycka sig mer i andraspråket. Det är ett sätt att sänka tröskeln för eleverna att våga prata på andraspråket och jämna ut maktbalansen mellan svenskan och elevernas förstaspråk (García & Wei, 2014), detta ska nästa rubrik handla om.

## **5.2 En rättvis undervisning - Social rättvisa**

Social rättvisa handlar enligt García (2009) om att alla språk har samma värde, ses som en resurs för lärande och en källa till kunskap. Det är dessutom viktigt att lärarna arbetar aktivt med att eleverna ska inta samma attityd. De lärare som tydligast kan kopplas ihop med denna princip är de lärare som stärker elevernas språk parallellt i undervisningen. De andra lärarna kan delvis kopplas till några av delarna som ingår i principen.

### **5.2.1 Alla delar av principen**

Vera berättar att hon jobbar mycket med språken parallellt i hennes undervisning och att hon samarbetar med modersmållärare och föräldrar. Hon beskriver det som ett sätt att underlätta arbetet men också att lyfta upp statusen på elevernas förstaspråk. Jag tolkar det också som att hon ser språken som en resurs och en källa till kunskap. Vera säger också att hon ibland får motivera för elever som varit längre i Sverige varför det är viktigt att de använder och

utvecklar sitt förstaspråk under svensklektionerna. Hon berättar att hon då säger “enligt forskningen lär man sig sitt andraspråk mycket, mycket bättre om man kan sitt eget språk. Om man har ett starkt modersmål, då utvecklas man också bättre på sitt andraspråk. Så det är jätteviktigt att köra det här parallellt.” Hon fortsätter med att säga att eleverna vanligtvis tar till sig av det hon säger, hon uttrycker det “de säger sen att de har blivit mycket bättre på sitt modersmål”. Detta är ett exempel på hur hon försöker få eleverna att inta samma attityd till flerspråkighet som hon själv har.

Lina berättar att hennes arbetsätt delvis bygger på att eleverna ska få en bättre självkänsla i sitt förstaspråk, “så man kan tänka att man är stolt när man pratar sitt förstaspråk”. Hon beskriver exempelvis att eleverna genom hennes undervisning ska “utveckla båda språken, det ska gå parallellt liksom, det är inget språk som ska vara ett första utan man utvecklar både sitt första och sitt andraspråk i skolspråket.” Detta signalerar att språkhierarkin i Linas klassrum är utjämnad. Lina berättar också att hon tar hjälp av föräldrarna genom att skicka hem muntliga läxor där eleverna ska prata om olika ämnen på förstaspråket med föräldrarna. Att bjuda in föräldrarna och använda den resursen på förstaspråket blir, förutom en källa till kunskap också ett sätt för Lina att höja statusen på förstaspråken i klassrummet.

Märta beskriver att hon och eleverna exempelvis lyfter begrepp på de olika förstaspråken och svenska. Sedan låter hon eleverna jobba i par, där eleverna får resonera på förstaspråket och sedan skriva på svenska. Jag kopplar detta till att hon ser språken som en resurs och en källa till kunskap. Märta berättar också att eleverna har mycket inflytande i undervisningen. Hon säger att eleverna “själva valt att nästa stora tema de vill jobba med är att jobba med deras hemländer då. Det har de själva önskat och där har de mycket kunskaper sedan innan.” Detta visar att Märta har reflekterat över principen om social rättvisa.

### 5.2.2 Vissa delar av principen

Petra och Martina försöker genom sitt förhållningssätt till elevernas flerspråkighet att jämna ut maktbalansen mellan å ena sidan svenska språket och å andra sidan elevernas förstaspråk. Petra säger exempelvis:

“Alltså jag tror att du måste ha ett bra modersmål för att utveckla det andra språket. För du kan liksom inte bygga ett, har du inget språk att bygga på så kan du inte bygga ett nytt språk. Det blir mycket svårare. Så om du har ett bra vardagsspråk på, vi säger somaliska, då är ju risken, eller då är det betydligt lättare att lära sig svenska också om man gör det tillsammans för då kan man ju byta och man kan fråga varandra för att den ena kan det och den andra kan det andra.”

Hon uttrycker också “För att båda språken är ju lika viktiga.” Det är tydligt att Petra har ett förhållningssätt där hon gärna ser att eleverna utvecklar sig i sina båda språk. Det hon berättar i intervjun signalerar att hon vill förmedla till eleverna att språken har samma värde. Hon verkar dock inte ha verktygen för att låta eleverna använda sina språk som en källa till kunskap inom ramen för hennes undervisning. Hon berättar att det var enklare på skolan hon jobbade på tidigare på eftersom den var större och därför hade fler modersmåls lärare anställda på skolan. Hon beskriver att hon då kunde samarbeta med modersmåls lärarna och göra kopplingar och övergångar mellan hennes och deras undervisning på ett sätt som hon inte riktigt kan nu. Av det hon beskriver om hur elevernas förstaspråk används i hennes klassrum (spontan och elevinitierat) verkar hon inte heller fullt ut se språken som en resurs för lärande.

Martinas sätt att upprepa och låta eleverna rätta henne menar hon är ett sätt att “[...] välkomna deras språk. Att det inte är tabu eller att nu är det svenska som gäller utan vi pratar olika språk men här möts vi.” Detta tolkar jag som att hon vill signalera att alla språken har samma värde. Principen om social rättvisa verkar dock inte helt vara uppfylld i hennes klassrum, hon berättar “jag planerar inte in i min undervisning att nu ska det liksom på något sätt bygga på deras modersmål [...]” Det innebär att elevernas förstaspråk inte ses som en resurs för lärande och en väg till kunskap.

### 5.2.3 Annan syn på rättvisa

Johan, som utgår från en enspråkig norm lyfter också rättvisa, dock i en lite annan mening än den sociala rättvisan som García (2009) syftar på. Han menar att det är viktigt att alla elever ska förstå det som kommuniceras i klassrummet. Han syftar framförallt på elever som pratar mycket på sitt förstaspråk och säger “plus att det kan vara lite stressande för, upplever jag när det är väldigt mycket snack på ett språk och några inte förstår så kan det också skapa någon typ av oro att man inte riktigt vet vad klasskompisarna pratar om och så där. Därför försöker vi hålla det rätt rent med svenska.” Petra berättar att hon ibland resonerar likadant när det exempelvis sitter en elev vid ett bord och inte förstår vad de andra säger för att de pratar ett annat språk. Hon säger att hon i dessa fall kan begränsa elevernas tal på förstaspråket för att någon elev inte ska känna sig utanför.

### 5.2.4 Sammanfattande reflektioner med analys

Garcías (2009) definition av social rättvisa, där läraren har en positiv attityd till alla språk som finns representerade i klassrummet, ser språken som en resurs och en likvärdig källa för lärande samt där hen aktivt jobbar för att eleverna ska få samma syn, kan skönjas hos flera av de intervjuade lärarna. Jag kopplar principen framförallt, av förklarliga skäl, till lärarna som låter eleverna använda sina språk i skolan. Den lärare som tydligast lyft hur hon arbetar med hela principen är Vera. Hennes arbetssätt visar att hon ser elevernas språk som en resurs och en källa till kunskap. Dessutom beskriver hon även hur hon ibland får motivera för de elever som varit länge i Sverige varför de ska använda sitt förstaspråk under en lektion i svenska som andraspråk. Genom detta vill hon att eleverna intar samma synsätt på flerspråkighet som hon själv har. Eleverna påpekar sedan att de utvecklats i sitt förstaspråk, menar hon. Undervisning där elevernas båda språk utvecklas är även positivt för flerspråkiga elever som är födda i Sverige (Thomas & Collier, 1997; 2002).

Lina arbetar med att stärka elevernas självkänsla och tilltro till sina språk så att eleverna ska kunna använda sig av sina förstaspråk som en källa till kunskap. Av det hon beskriver tolkar jag att hon lyckats jämna ut språkhierarkin i sitt klassrum och få eleverna att stärka tilltron till sin språkliga förmåga. Att hon lyckats involvera föräldrarna ser jag som en stor del till att hon fått med hela principen om social rättvisa i sin undervisning, eftersom hon inte beskriver något annat samarbete med någon vuxen som kan elevernas förstaspråk. Att involvera föräldrarna är något som både Svensson (2016) och García (2009) beskriver som en viktig bidragande faktor till att ha en fungerande translanguaging-pedagogik.

Märtas beskrivning om hur eleverna har stort inflytande i klassrummet där de både arbetar på förstaspråket och på svenska kopplar jag till hur García (2009) beskriver ett rättvist klassrum, där eleverna får delta utifrån sin språknivå och där eleverna ser syftet med undervisningen. Att eleverna får skriva om sina “hemländer” (eller länder elever som flytt varit i tidigare),

kopplar jag till hur García & Wei (2014) skriver om att translanguaging kan användas för att undervisa genom en socio-kritisk inställning. Hennes och elevernas val att inte utgå från en "standard" undervisning och istället undersöka alternativa berättelser gör att minoritetseleverna inte behöver känna sig uteslutna (García & Wei, 2014).

Petra verkar ha tagit till sig av delar av principen för social rättvisa men verkar inte ha de verktyg som behövs för att omsätta principen praktiskt i undervisningen. Jag anar exempelvis en viss diskrepans mellan vad Petra säger "För att båda språken är ju lika viktiga" och hur eleverna upplever maktbalansen mellan språken. Bland annat på grund av de begränsningar av elevens förstaspråk som Petra säger att hon ibland använder. Begränsningar av språk hör inte ihop med translanguaging-pedagogik (García, 2009). Det sätt som Martina arbetar på för att "välkomna deras språk", är ett bra exempel på hur hon jobbar med att jämna ut maktbalansen mellan språken. Hon berättar också att hon gör dem till läraren, något som García och Wei (2014) menar gör eleverna trygga. Tryggheten behövs för att eleverna ska kunna lyfta viktiga och svåra ämnen (som exempelvis i Märtas klassrum) (García & Wei, 2014). Att Martina samtidigt menar att hon inte planerar in elevernas förstaspråk i undervisningen signalerar dock att hon inte ser elevernas förstaspråk som en källa till kunskap. Att både Martina och Petra inte lyckas lyfta alla delar av principen i sin undervisning kopplar jag också till att de inte har lyckats involvera eller få till ett samarbete med någon som talar elevernas förstaspråk. Jag tänker exempelvis på modersmåls lärare eller föräldrar, som några av de andra informanterna och Svensson (2016) och García (2009) beskriver.

Utifrån det som Johan och Petra beskriver om begränsningar av elevernas förstaspråk tolkar jag det som att språkhierarkin i deras respektive klassrum är ojämn, med det svenska språket överst. Det går att motivera deras ställningstaganden utifrån en elevrättvisa där ingen ska vara utanför men samtidigt negligeras deras respektive förstaspråk. Lärarnas förbud kan även kopplas till hur skolan i Svenssons (2016) studie till en början resonerade. Där beskriver författaren att lärarnas ökade respekt för språken gjort att eleverna också visade respekt för sitt och andras språk och därför användes språken inte längre för att kränka varandra (Svensson, 2016).

### **5.3 Flerspråkighet i undervisningen - Social praktik**

Social praktik innebär att eleverna ska få interagera på meningsfulla sätt, att undervisningen involverar samarbete mellan eleverna och att den är relevant för dem utifrån deras livssituation (García, 2009). Strategierna ska också vara varaktiga och inte bara användas för att göra läraren förstådd. Principerna om social rättvisa och social praktik förutsätter varandra och är sammanvävda. Mina informanter kan delas in i två grupper, de som uppger att de har stöd och verktyg för att genomföra sin undervisning i linje med principen om social praktik och de som beskriver att de inte riktigt har det.

#### **5.3.1 Med verktyg och stöd**

De tre lärarna som aktivt jobbar för att stärka elevernas flerspråkighet uttrycker att de har en del verktyg och stöd för att använda elevernas flerspråkighet som en resurs. De lyfter bland annat användandet av språkgrupper. Det är grupper där elever med samma förstaspråk ingår och dessa grupper används ofta och i olika sammanhang. Eleverna får då prata i några minuter om det som lektionen behandlat för att förbättra och fördjupa förståelsen, för att sedan översätta det som sagts i hela gruppen. En viktig del i att jobba med smågrupper på varsina förstaspråk är att sammanfatta och översätta det som sagts i gruppen till svenska och berätta

inför hela gruppen, menar dessa lärare. Detta eftersom det då skapas kopplingar mellan elevens förstaspråk och svenskan inom skolspråket. Lina uttrycker "det är skolspråket - vardagsspråket vi pratar också om här ju. Så det är ju att få in skolspråket på sitt förstaspråk". Alla tre lärare som jobbar med språkgrupper, Lina, Märta och Vera säger även att grupperna är ett bra sätt att få med elevernas tidigare kunskaper. Lina säger i detta sammanhang att eleverna mycket enklare kan prata om sina erfarenheter eftersom de inte är hindrade av språket "man är ju inget vitt blad bara för att man inte har svenskan till 100 procent, man har ju massa erfarenheter med och att man måste utgå ifrån elevernas egna erfarenheter". Vera menar att när eleverna får börja att prata på sitt förstaspråk gör att de "då kommer igång och pratar på". Märta beskriver att eleverna i hennes klassrum ofta får diskutera och jobba i par, hon säger "då skriver de på svenska men de resonerar på arabiska."

Eftersom de lärare jag intervjuat har haft svenska som sitt förstaspråk och inte några fördjupade kunskaper i andraspråks elevernas förstaspråk har många av dem pratat om att samarbete är viktigt. Vera och Märta beskriver deras nära samarbete med modersmålslärarna som nyckeln till att det translanguaging inspirerade arbetssättet fungerar väl. De nämner båda att de får hjälp att skriva stöttningsplanscher med exempelvis begrepp eller arbetsgång där de flesta elevernas förstaspråk samt svenska finns med. Även flera lektioner samplaneras så att det finns en röd tråd mellan svenska som andraspråkslektionerna och modersmålslektionerna. Eleverna kan då jobba med en sak på svenska som andraspråkslektionerna och fortsätta på modersmålslektionerna eller tvärtom. Märta berättar att hennes samarbete med modersmålslärarna även är viktigt för de elever som har bättre andraspråk än förstaspråk. Med dessa elever blir det istället viktigt att översätta svenska begrepp till elevernas förstaspråk för att bygga ut förstaspråket. Hon säger "för att vardagsspråket pratar de ju hemma men inte skolspråket på samma sätt, så då är det det som är det viktiga". Om samarbetet med modersmålslärarna nämner Vera också att hon ofta utgår från skönlitterära böcker i sin undervisning och väljer då helst sådana böcker som finns översatta till de språk som finns representerade i gruppen. Ibland bestämmer hon och modersmålsläraren då att låta eleverna läsa boken på förstaspråket för att sedan skriva en sammanfattning på svenska, eller tvärtom. Vidare berättar Vera att hon även uppmanar sina elever att skriva ner allt som dyker upp i deras huvuden på förstaspråket när de ska jobba med tankekrävande uppgifter.

Två av dessa tre lärare, Vera och Lina, beskriver också att de samarbetar med föräldrarna och utnyttjar att de har kunskaper i elevernas förstaspråk för att utveckla språket. De gör det genom att skicka hem muntliga läxor som innebär att eleverna ska prata om något på förstaspråket med sina föräldrar, både inför och efter ett arbetsområde. Detta gör att eleverna kan göra kopplingar i skolspråket mellan begrepp på svenska som de lärt sig i skolan och begreppen på sitt förstaspråk.

### **5.3.2 Utan verktyg och stöd**

De tre lärare som inte utvecklar elevernas förstaspråk parallellt med svenskan i sin undervisning använder den flerspråkiga resursen i klassrummet främst som tolkhjälp eller genom att eleverna får översätta korta fraser eller ord. Tolkhjälpen kan vara ett bra första steg och de lärare som kommit längre och låter eleverna utveckla sitt förstaspråk under lektionerna beskriver också att de också låter eleverna hjälpa till att tolka åt sina kamrater. Som jag beskrev tidigare så används elevernas flerspråkighet mer spontant av dessa tre lärare. Det beskrivs också som mer initierat av eleverna. Martina säger exempelvis "de känner varandra så att de blir automatiskt om någon elev vill säga någonting på svenska och inte kan då frågar han kompiserna." Johan nämner också att "det lyfts in naturligt om man följer eleverna" och



syftar då exempelvis på att eleverna själva gärna pratar om vad saker heter på deras förstaspråk. De tillfällen han syftar på är dock utanför lektionerna, exempelvis i matsalen eller på rasten där det kan vara mer okej för honom att eleverna använder sina förstaspråk. Petra förklarar att hon låter eleverna hjälpa varandra och att hon ser språket som "ett stöd till att komma vidare och förklara".

Om samarbetade med modersmåls lärarna menar Petra att det var mycket enklare på en tidigare skola hon jobbat på. Den skolan var mycket större och hade därför många fler modersmåls lärare. Där hon jobbar idag hyr de in personal och har en deltidsanställd. Hon säger "drömmen är ju att man skulle kunna haft mycket, mycket mer men det är ju timmarna som styr." Martina uttrycker också att hon i sin tidigare tjänst som klasslärare upplevde det enklare att koppla undervisningen till elevernas livssituation och lyfta lite svårare ämnen, exempelvis inom SO. Dessa tre lärares beskrivningar om hur flerspråkigheten används i undervisningen kopplar jag till att eleverna gärna vill använda hela sin språkliga resurs för att göra sig förstådda. Det verkar dock stanna vid just översättningar i dessa klassrum, vilket delvis kan bero på att principen om social rättvisa inte helt är uppfylld.

### 5.3.3 Sammanfattande reflektioner med analys

Lärarna som aktivt försöker stärka elevernas flerspråkighet beskriver alla tre att de använder språkgrupper för att täcka in flera av delarna som ingår i social praktik. García (2009) nämner samarbetsgrupper som ett bra sätt att använda de flerspråkiga eleverna som resurser för varandra. Grupperna utvecklar elevernas skolspråk och hjälper dem att fördjupa förståelsen för ämnet men det måste ske i autentiska situationer (García, 2009). De lärare i studien som berättat att de använder språkgrupper uttrycker också att översättningen av vad gruppen pratat om som en viktig del. Jag tolkar detta som ett sätt för lärarna att göra gruppdiskussionerna relevanta för eleverna, förutom att det ges en möjlighet att bedöma och återkoppla till eleverna. Informanterna säger också att språkgrupperna är ett bra sätt att få med elevernas tidigare kunskaper. Det tolkar jag som att lärarna här syftar på att eleverna får prata på i grupperna, ställa mycket mer frågor till varandra och använda hela sin språkliga resurs och på så vis lyfta saker som de annars skulle tveka till att göra, något som också García (2009) lyfter som några av samarbetsgruppens styrkor.

Samma tre lärare beskriver alla att de får stöd av någon i elevernas närhet som kan deras förstaspråk. För Märta är det modersmåls lärarna, för Lina är det föräldrarna och för Vera är det både och. Det är extra viktigt för lärare som har flerspråkiga elever i sitt klassrum att involvera föräldrarna, eftersom föräldrars delaktighet i sitt barns skolgång är en så viktig faktor (García, 2009). Detta menar författaren är en del av att göra undervisningen relevant för eleverna inom ramen för social praktik. Jag tolkar det som att det är just det som Lina och Vera vill uppnå genom att anstränga sig för att bjuda in föräldrarna i undervisningen. Märta som istället använder modersmåls lärarna som stöd gör det också för att få en hög relevans på både svenska som andraspråkslektionerna och modersmålslektionerna. Vera beskriver också att det finns skyltar och böcker på elevernas förstaspråk i klassrummet. Just förekomsten av böcker och skyltar på elevernas förstaspråk i klassrummet nämner García och Wei (2014) och García och Seltzer (2016) som exempel på hur enspråkiga lärare kan främja elevernas språkutveckling.

De lärare som, till skillnad från de förra lärarna, inte på ett systematiskt sätt lyfter elevernas förstaspråk beskriver att eleverna använder sitt egna språk automatiskt. Det är positivt ur ett flerspråkigt perspektiv att eleverna tillåts att göra detta men det signalerar att principen om

social rättvisa inte är uppfylld fullt ut i dessa klassrum, vilket är en förutsättning för att principen om social praktik ska vara meningsfull (García, 2009). Om eleverna inte ser sitt förstaspråk som en källa till kunskap är det svårt för lärarna att få till stånd meningsfulla interaktioner mellan eleverna på deras förstaspråk. Informanterna beskriver att eleverna använder sitt förstaspråk i spontana situationer. Detta kopplar jag till att de språkliga normerna är lösare i dessa sammanhang. García och Seltzer (2016) menar att det är precis så alla som ska lära sig ett nytt språk gör när de inte är tvingade att följa sociala normer. Författarna menar att eleverna alltid använder hela sin språkliga förmåga för att tolka och förstå lektionerna, även om de genomförs på andraspråket. Det är således en resurs som inte synliggörs och används i större utsträckning i dessa klassrum. När den används beskrivs den framförallt som en resurs för att läraren ska göra sig förstådd och inte som en resurs och verktyg för eleverna att utveckla och använda hela sin språkliga förmåga.

## 6 Diskussion

### 6.1 Metoddiskussion

Det är kanske inte konstigt att jag funnit att de tre lärarna som kan kopplas till dynamisk flerspråkighet stämmer överens med bilden som García (2009) beskriver om vad translanguaging-pedagogik innebär, eftersom jag i någon mån ansträngde mig under urvalsprocessen för att hitta sådana lärare. Det är dock intressant att lyfta vad dessa lärare beskriver att de gör, eftersom dessa lärare tagit del av forskning kring translanguaging och införlivat den i sin undervisning. Jag hade, som tidigare nämnts, svårt att hitta lärare som utgår från pedagogiken, något som kan signalera att det inte är så många lärare i Sverige som lyckats införliva denna forskning i sin undervisning. Alla de intervjuade lärarna har uppgett att de läst forskning som rör gruppen flerspråkiga elever men som vi kan se så har de på olika sätt införlivat den i sin undervisning. Om man vill att fler lärare ska kunna ta del av forskningen kring translanguaging och prova denna pedagogik i sitt klassrum behövs det också lyftas framgångsrika lärarexempel.

Lärarna har haft olika förutsättningar som till stor del är kopplade till hur skolorna de jobbar på organiserar sin undervisning. Jag tänker exempelvis på att tre lärare haft mindre grupper i svenska som andraspråk (5-12 elever) och andra har haft i princip hela klassen (18-23 elever). Detta kan ha påverkat mitt resultat något då två av lärarna som har mindre grupper är kategoriserade under dynamisk flerspråkighet och endast en av lärarna som har helklass återfinns här.

### 6.2 Resultatdiskussion

De lärare som ingick i min undersökning har haft olika inställningar till hur flerspråkigheten kan vara en del av undervisningen. Jag delade in lärarna i olika kategorier utifrån hur de beskrivit att flerspråkigheten används i klassrummet. Kategorierna har löpt som en röd tråd genom mitt resultat och är kopplade till Garcías (2009) begrepp subtraktiv-, additiv- och dynamisk flerspråkighet. Tack vare kategoriseringen är min förhoppning att alla lärare som läser uppsatsen och har undervisat flerspråkiga elever lätt kan identifiera sin undervisning och placera in den i någon av kategorierna. Detta är en styrka som gör att den tänkta läsaren lättare kommer in i texten. Kategoriseringen korresponderar också mot den första delen av min frågeställning, som lyder: På vilket sätt talar lärarna om elevers flerspråkighet som en

resurs för lärandet? I denna fråga är jag intresserad av lärarnas syn på flerspråkighet i relation till deras undervisning, en fråga som blir avgörande för hur elevernas hela språkliga repertoar tas emot i klassrummet. Svaret på den första frågan är alltså kopplat till om lärarna har en subtraktiv-, additiv- eller dynamisk syn på flerspråkighet i relation till deras undervisning. Svaret hänger också ihop med hur lärarna pratat utifrån principen om social rättvisa. Den andra delen av min frågeställning är: Hur menar lärarna att denna resurs används i deras undervisning? Denna fråga besvaras främst i samband med temat som rör principen om social praktik.

I Johans klassrum är inte målet att eleverna ska utveckla sin flerspråkighet, utan snarare att de ska utveckla sin svenska. Han upplever att han delvis är styrd av hur skolan ser på saken. Skolan som han jobbar på utgår från en språkbadstanke och har en stark monolingvistisk norm. Det går att urskilja att han upplever att elevernas förstaspråk och svenskan konkurrerar med varandra, åtminstone tidsmässigt. En slutsats här är att lärare måste ha klart för sig vad målet med elevernas språkutveckling är. Johan uttrycker exempelvis att han gärna vill att eleverna utvecklar sitt förstaspråk men utifrån det han beskrivit om sitt klassrum och sin undervisning tolkar jag det som att han upplever att det är någon annans ansvar.

Martina och Petra ser positivt på att elevernas förstaspråk underhålls eftersom detta kan stödja språkutvecklingen i svenska. De upplever alltså inte att språken konkurrerar utan utgår mer från Cummins (2007) tankar om språken som ömsesidigt beroende. Deras utgångspunkt är dock fortfarande enspråkig (García, 2009). För dessa lärare verkar det dock finnas ett glapp mellan hur de pratar om elevers flerspråkighet och på vilka sätt flerspråkigheten används i undervisningen. Petra beskriver exempelvis att “[...] båda språken är ju lika viktiga.” Hon begränsar dock eleverna ibland att prata på sitt förstaspråk. En slutsats här kan vara att eleverna förmodligen inte ser att deras förstaspråk och svenskan har samma status i klassrummet. För att ta reda på hur det verkligen förhåller sig med detta behövs dock intervjuer med de berörda eleverna. Utifrån det Martina beskriver verkar hon lyckas med att jämna ut språkhierarkin i sitt klassrum, hon får dock inte med elevernas förstaspråk i undervisningen i övrigt på ett planerat sätt. En slutsats jag drar här är att det är kopplat till att lärarna inte har tillräckliga verktyg och stöd men också att de inte fullt ut ser elevernas förstaspråk som en källa till kunskap på samma sätt som svenskan. Stödet jag syftar på att Martina och Petra saknar är ett samarbete med någon som kan elevernas förstaspråk, exempelvis föräldrar och modersmållärare, som är av stor vikt för flerspråkiga elever (Svensson, 2016; García, 2009). Det verktyg som lyfts fram tydligast och av hälften av informanterna som väl fungerande är språkgrupperna. Utifrån analysen av intervjuerna drar jag slutsatsen att vissa kriterier behöver vara uppfyllda i klassrummet för att språkgrupperna ska vara fruktsamma. Dessa är principerna om social rättvisa och social praktik. Det behövs såklart även elever som kan prata samma språk med varandra (utöver svenska) men det har inte varit problemet i de intervjuade lärarnas fall eftersom detta har funnits i deras klassrum. Martina och Petra lyfter istället tryggheten för eleverna som den viktigaste anledningen till varför flerspråkigheten uppmuntras i klassrummet. Det kan också vara ett tecken på att lärarna inte riktigt har verktygen som behövs för att utmana eleverna på deras språkliga nivå, både i första- och andraspråket.

Lina, Märta och Vera beskriver att de vill att eleverna utvecklar sin flerspråkighet inom ramen för deras undervisning. I dessa klassrum beskrivs användningen av de flerspråkiga resurserna utifrån ett funktionellt förhållningssätt. De beskriver att eleverna ska få en djupare och bredare förståelse, bland annat genom språkgrupperna. Det är också i dessa tre klassrum som man tydligast kan göra kopplingar till Garcías (2009) begrepp social rättvisa och social

praktik. Förutom att de har några verktyg för att stödja de flerspråkiga, har de också hittat stöd och hjälp med att driva arbetssättet i modersmåls lärare och föräldrar.

Vad kan vi lära av dessa lärare? Det första är att den undervisande läraren måste ha en förståelse för vilket språkligt mål undervisning har. Är det att utveckla de flerspråkiga elevernas hela språkliga repertoar, eller är det mitt jobb som svenska som andraspråkslärare att fokusera på att lära eleverna svenska? Om man endast fokuserar på majoritetsspråket menar forskare att förstaspråket kan konkurreras ut (Cummins, 2008; García, 2009). Om läraren alltså upplever att det är viktigt för flerspråkiga barn att ha ett bra första- och andraspråk behöver detta också omsättas i lärarens undervisning. Det är svårt att göra detta utan stöd och verktyg. De intervjuade lärarna som beskriver att de arbetar efter en translanguaging-pedagogik har lyft samarbetet med föräldrar eller modersmåls lärare och språkgrupper som deras viktigaste stöd och verktyg för att få det att fungera. Jag tror därför att skolan behöver verka för att underlätta samarbete mellan klass-/sva-lärarna och modersmåls lärarna. Några informanter har också pratat utifrån social rättvisa och social praktik som ledstjärnor för en pedagogik som är byggd på translanguaging. Här tror jag att mer fortbildning kan vara en lösning för att få flera lärare att ta till sig av forskningen och synsättet.

García (2009) poängterar dock att ingen flerspråkig utbildning är bättre än den andra, eftersom fördelarna alltid beror på vilket perspektiv man har, vilket målet är samt vilka resurser som finns tillgängliga. Hon skriver dock samtidigt att, ur ett barn- och samhällsperspektiv är det alltid en fördel med en utbildning som gör eleverna flerspråkiga snare än enspråkiga.

### 6.3 Förslag på fortsatt forskning

Det hade varit intressant att fortsätta undersöka hur lärare arbetar med translanguaging. Det jag främst skulle vilja komplettera med är elevintervjuer, observationer av klassrumssituationer samt en kvantitativ del med hur många lärare som faktiskt jobbar utifrån denna pedagogik. Detta skulle ge en tydligare bild av translanguaging i praktiken ur flera perspektiv. Det skulle också vara mycket intressant att genomföra en longitudinell studie i en svensk kontext där man följer elever som undervisas genom translanguaging och jämför med ett snitt för elevgruppen för att undersöka effekten på kunskapsutvecklingen.

## Referenser

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk : I forskning, undervisning och samhälle*, s. 547-477. Lund: Studentlitteratur.
- Auer, P. (red.) (1998). *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101  
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. *The Modern Language Journal*, 94: 103–115.  
doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Cummins, J. (2001). Second language teaching for academic success: a framework for school language policy development. (s. 324-344) I Naucér, K (red.) *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique Appliquee*, 10(2), 221-240
- Cummins, J. (2008) Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In: Hornberger N.H. (red.) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Diss. Luleå : Luleå tekniska univ., 2003. Luleå.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (Femte upplagan). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Francia, G. (2013). Svenska som andraspråk: literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I Sangeeta Bagga-Gupta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (Red.). *Literacy- praktiker i och utanför skolan* (s. 107–125). Malmö: Gleerups.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- García, O., & Seltzer, K. (2016) The Translanguaging Current in Language Education. I Kindenberg, B. (red.) *Flerspråkighet som resurs : Symposium 2015*. (s. 19-30) Stockholm: Liber.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Hernández, A. E., Dapretto, M., Mazziotta, J., & Bookheimer, S. (2001). Language Switching and Language Representation in Spanish–English Bilinguals: An fMRI Study. *NeuroImage*, 14(2), 510-520 doi: <https://doi.org/10.1006/nimg.2001.0810>
- Hoshino, N., & Thierry, G. (2011). Language selection in bilingual word production: Electrophysiological evidence for cross-language competition. *Brain Research*, 1371, 100–109.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation, 18*(7), 641-654.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling: för barn och elever med annat modersmål än svenska [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Forskning om flerspråkighet*. Hämtad 2017-12-22, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/flersprakighet>
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, G. (2015, september). Translanguaging – att använda flerspråkighet i undervisningen. *Svenskläraren, september, 3* 2015. Hämtad från <http://www.svensklaraforeningen.se/translanguaging-att-anvanda-flersprakighet-i-undervisningen/>
- Svensson, G. (2016). Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet. I Kindenberg, B. (red.) *Flerspråkighet som resurs : Symposium 2015*. (31-43) Stockholm: Liber.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) Resource Collection Series, No. 9, december 1997
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, C. (2002). A language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age. Bangor, UK: School of Education Hämtad från [https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language\\_Gained%20.pdf](https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_Gained%20.pdf)
- Wu Y.J., & Thierry, G. (2010). Chinese–English bilinguals reading English hear Chinese. *The Journal of Neuroscience, 30*, 7646–7651.

# Bilaga

## Intervjuguide

Beskriv allmänt hur din undervisning ser ut...

- Ungefär hur stora grupper undervisar du?
- Vilka årskurser (och vilka ämnen...)?

Hur ser din lärarbakgrund (antal år) och utbildning ut (påbyggnadsutbildning)?

Kan du beskriva vad du får fokusera extra på under planering, respektive under lektion när det gäller flerspråkiga elever?

Kan du beskriva hur du tänker kring flerspråkiga elevers språkanvändning i klassrummet?

- Använder eleverna sitt starkaste språk på något sätt under lektionerna, vilka moment?
- Hur ser interaktionerna mellan dig och eleverna samt eleverna sinsemellan ut under lektionerna?

Har du flerspråkiga elever med samma förstaspråk i klassen?

- Organiserar du på något sätt så att dessa elever kan hjälpa varandra?

Hinner du hjälpa/stötta eleverna under lektionerna?

Vad upplever du som positivt när det gäller att låta elever använda sig av sin flerspråkighet i klassrummet?

Tar du hjälp av någon annan personal (modersmåslärare/studiehandledare) eller vårdnadshavare som kan elevernas förstaspråk för att stötta dig i ditt arbete med dessa flerspråkiga elever?

Har du varit med och gjort någon kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper?

- Kan du beskriva hur du använder dig av dessa kartläggningar?
- Vad behöver du tänka extra på när det gäller nyanlända elever, gentemot flerspråkiga elever som tillägnat sig mer svenska?

Kan jag kontakta dig om jag har kompletterande frågor?