

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

”därför att instead of eftersom”  
En studie om translanguaging i svenska som andraspråks-  
undervisning för vuxna

Dragana Vujanic Eriksson

Specialarbete, SSA220 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

HT: 2017

Handledare: Charlotta Olvegård och Marie Rydenvald

## Sammandrag

Syftet med föreliggande studie är att undersöka huruvida translanguaging som pedagogiskt verktyg yttrar sig i undervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildningen, samt att identifiera former och funktioner translanguaging yttrar sig som i den undersökta miljön. Studiedeltagare är 15 vuxna elever som läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå och två lärare i svenska som andraspråk. Resultaten baseras på data som insamlats genom klassrumsobservationer, samtal med elever och lärare, samt ljudinspelningar och bilder. I datainsamlingsprocessen har Hymes (1972,1974) speech events tillämpats som stödverktyg. I dataanalysen har Garcias och Weis (2014), samt den övriga tidigare forskningens identifierade former och funktioner av translanguaging i undervisningen tillämpats som utgångspunkt.

Resultaten från studien visar att både eleverna och lärarna transspråkar i undervisningen, även om i olika grad. Dock visar resultaten att translanguagings former och funktioner skiljer sig till viss del mellan lärarna och eleverna. Detta förklaras genom flerspråkighetens olika aspekter, behov och tolkningar av de styrdokumenterna som tillämpas i undervisningen.

Nyckelord: *translanguaging, flerspråkighet, vuxenundervisning, svenska som andraspråk, kodväxling*

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte och frågeställningar .....	2
1.2. Bakgrund.....	3
1.2.1. Translanguaging .....	3
1.2.2. Kodväxling .....	3
1.2.3. Flerspråkighet.....	3
1.2.4. Förstaspråk, modersmål och det starkaste språket .....	4
1.2.5. Vuxenutbildning.....	4
1.2.6. Undervisning i svenska som andraspråk och styrdokument .....	4
1.2.7. Uppsatsens disposition .....	6
2. Teoretiska ramar .....	6
2.1. Sociokulturellt baserat lärande.....	6
2.2. Flerspråkighet.....	7
2.3. Translanguaging.....	8
2.3.1. Translanguaging och kodväxling .....	9
2.3.2. Translanguaging som pedagogiskt verktyg.....	10
3. Tidigare forskning.....	12
4. Deltagarurval och metod.....	17
4.1. Urval och deltagare .....	17
4.2. Datainsamling .....	18
4.2.1. Observationer med fältanteckningar .....	19
4.2.2. Ljudinspelningar.....	20
4.2.3. Enkät.....	21
4.2.4. Samtal.....	22
4.2.5. Fotodokumentation.....	22
4.3. Dataanalys.....	23
4.3.1. Observationer med fältanteckningar .....	25
4.3.2. Transkribering av ljudfiler.....	25
4.3.3. Enkät- och samtalsanalys .....	26
4.3.4. Bildanalys.....	27

4.4.	Etiska överväganden .....	27
4.5.	Reliabilitet, validitet och tillförlitlighet .....	28
5.	Resultat .....	30
5.1.	Elevernas translanguaging .....	30
5.1.1.	Översättning .....	31
5.1.2.	Kodväxling .....	34
5.1.3.	Flerspråkigt material.....	36
5.1.4.	Samarbete .....	36
5.1.5.	Diskussion .....	38
5.2.	Lärarnas translanguaging .....	42
5.2.1.	Översättning .....	43
5.2.2.	Diskussion .....	44
5.2.3.	Initiering av metalingvistiska processer .....	48
5.2.4.	Kodväxling .....	49
6.	Diskussion.....	49
6.1.	Elevernas translanguaging.....	49
6.2.	Lärarnas translanguaging .....	54
6.3.	Sammanfattande kommentarer .....	57
6.4.	Metodologiska överväganden.....	60
7.	Slutsatser och vidare forskning.....	61
8.	Referenslista .....	63
	Bilaga 1a.....	70
	Bilaga 1b.....	71
	Bilaga 2a.....	72
	Bilaga 2b.....	73

### **Figur- och tabellförteckning**

Tabell1.	Sammanställning av former och funktioner av translanguaging.....	24
----------	--	----

# 1. Inledning

Enligt statistik från Migrationsverket (2017[[www](#)]) har fler än en miljon människor flyttat till Sverige under de senaste tio åren. Orsakerna bakom dessa människors flytt till Sverige är olika. Dock är kraven som ställs på de flesta invandrare oftast gemensamma. Självt flyttade jag till Sverige i vuxen ålder och inte för så länge sedan. Vare sig det har uppfattats som ett officiellt eller ett inofficiellt krav, har det största kravet jag och de flesta nyinflyttade till Sverige ställts inför varit att lära oss det nya samhällets majoritetsspråk. I språkinlärningsprocessen har vi också fått lära oss de traditioner, seder och mentaliteter majoritetskulturen innebär, vilket jag upplever har underlättat och påskyndat integrationen. Samtidigt blev jag tidigt medveten om att språkinlärningsprocessen var en enkelriktad gata. Jag och de invandrare jag har haft kontakt med fick lära oss språket och majoritetskulturens innebörd utan att det hade tagits hänsyn till våra egna språkliga och kulturella bakgrunder i syfte att underlätta och därmed påskynda integrationsprocessen ännu mera.

Som språklärare inom vuxenutbildning och dessutom själv född och uppvuxen i ett multikulturellt och flerspråkigt samhälle, där allas röster och kulturer fick ta lika mycket plats (Nuorluoto 2012:40f.), fann jag den språkundervisning jag hade fått i Sverige värdefull, men tydligt fokuserad på majoritetskulturens värderingar och språk. Mina erfarenheter av undervisning i svenska för invandrare och svenska som andraspråk i kombination med mitt starka intresse för *flerspråkighet* och hur denna skulle kunna betraktas och användas som resurs i undervisningen, resulterade i att jag valde att i denna studie undersöka på vilket sätt vuxna andraspråksinlärares flerspråkighet kan utnyttjas i undervisning i skolämnet *svenska som andraspråk*.

Globaliseringen har förändrat villkoren för kontakt mellan människor, länder och kulturer. Därmed har definitionen av flerspråkighet också förändrats. Till skillnad från mina egna upplevelser relaterade till undervisning i svenska som andraspråk, ses inte flerspråkighet i dag endast som användning av flera språk oberoende av varandra. I dag betecknar flerspråkighet en blandning av språk och kulturer som

tillsammans utgör en del av människans kognitiva bas (Rydenvald 2014:14f.). Detta innebär att individens och de olika gruppernas egna kulturella referensramar, språk och erfarenheter bör kunna användas som resurs i både samhället och lärandet. Att flerspråkigheten bör betraktas som resurs i lärandet är något jag också anser. När individens flerspråkighet används som resurs i samhället, men också i den språkliga och kognitiva utvecklingen, betecknar forskningen dessa processer som *translanguaging* (Garcia & Wei 2014:12).

Translanguaging i ett pedagogiskt sammanhang är ett högaktuellt forskningsämne, eftersom dagens klassrum återspeglar världens språkliga och kulturella diversitet (Barba-Pacheco 2016:2; Creese 2017:1; Beres 2015:103). Denna forskning är dock mig veterligen och även enligt Rosiers (2017:148), situerad i grund- och gymnasieskolans kontext med fokus på undervisning i tvåspråkiga klasser oftast med engelska som huvudspråket i skolan. Med föreliggande studie hoppas jag kunna lyfta fram olika aspekter av translanguaging i det vuxna klassrummet, för att på så vis kunna bidra till forskningen inom vuxenpedagogik och translanguaging i undervisning i svenska som andraspråk.

### **1.1. Syfte och frågeställningar**

Med ovan som bakgrund är syftet med denna studie att belysa och beskriva translanguaging som pedagogiskt verktyg i undervisning av vuxna i svenska som andraspråk. Detta syfte har mynnat ut i två trefaldiga frågeställningar:

1. Praktiserar vuxna elever i svenska som andraspråk translanguaging i klassrummet? Om så är fallet, i vilka former yttrar sig denna translanguaging och vilka funktioner uppfyller den i elevernas lärande?
2. Praktiserar lärare translanguaging i sin undervisning av vuxna elever i svenska som andraspråk? Om så är fallet, i vilka former yttrar sig denna translanguaging och vilka funktioner uppfyller den i lärarens undervisning?

## **1.2. Bakgrund**

I detta avsnitt redogör jag initialt för de centrala begreppen som är av vikt för undersökningen i avsnitt 1.2.1.-1.2.5. Detta följs av en kort sammanfattning av innehållet i gentemot undersökningen relevanta riktlinjer och styrdokument i avsnitt 1.2.6. Slutligen beskrivs uppsatsens disposition i avsnitt 1.2.7.

### ***1.2.1. Translanguaging***

Svensson (2017:21f.) har översatt translanguaging som *transspråkande*. Debatten om en adekvat svensk översättning av translanguaging är dock fortfarande levande och denna översättning är ännu inte ett vedertaget begrepp i Sverige (se Bigestans et al. 2015:26f.; Axelsson 2017:13; György Ullholm 2016:30f.). Således används begreppet translanguaging i sin originalform på engelska i denna uppsats. Däremot har jag valt att referera till begreppets predikativa form genom att använda begreppet *att transspråka*, vilket i mitt eget resonemang, men också enligt Torpsten et. al (2016:1f.) bäst lämpar sig som svensk översättning av det engelska verbet *to translanguage*. Begreppet translanguaging och dess innebörd redogörs det utförligt för i avsnitt 2.3.

### ***1.2.2. Kodväxling***

*Kodväxling* innebär att man växlar mellan språk (Myers-Scotton 1993:1). Kodväxling och dess koppling till translanguaging beskrivs utförligare i avsnitt 2.3.1.

### ***1.2.3. Flerspråkighet***

Rydenvald (2014:14) säger att det i stort sett, finns så pass många definitioner av flerspråkighet som det finns forskare. Det finns också flera begrepp inom andraspråksforskning som används för att beteckna det som menas med flerspråkighet (Garcia & Wei 2014:1). I denna undersökning används begreppet flerspråkighet i enlighet med Axelssons, Rosanders och Sellgrens (2005:8)

begreppsanvändning, som fokuserar på språkanvändning och inte på behärskningsgraden av de språk individen kan. Således definieras flerspråkighet som användning av flera språk oavsett behärskningsgrad. Termen *tvåspråkighet* används synonymt med flerspråkighet och endast då den förekommer i citat eller används i litteraturen som det hänvisas till i uppsatsen.

#### **1.2.4. Förstaspråk, modersmål och det starkaste språket**

Begreppet *förstaspråk* används i denna undersökning som ett paraplybegrepp för förstaspråk, *modersmål* och *det starkaste språket*. Med förstaspråk menas språk som studiedeltagarna hade med sig innan de påbörjade sina studier i svenska som andraspråk. Begreppet det starkaste språket används i de fall studiedeltagarna själva uttryckt att något av deras språk är det starkaste språket. Modersmål används som begrepp i samband med forskning om modersmål, samt som en del av direkta citat eller då det hänvisas till litteratur där begreppet förekommer.

#### **1.2.5. Vuxenutbildning**

*Vuxenutbildning* i Sverige består av två skolformer: kommunal vuxenutbildning och särskild utbildning för vuxna (Skolverket 2017a[www]). Vuxenutbildningens övergripande roll är att utbilda vuxna människor så att utbildningens resultat möjliggör ett aktivt deltagande i samhället, arbetslivet eller fortsatta studier. I denna studie är endast den kommunala formen av vuxenutbildning aktuell. Av enkelhetsskäl har jag dock valt att använda den heltäckande beteckningen vuxenutbildning.

#### **1.2.6. Undervisning i svenska som andraspråk och styrdokument**

Svenska som andraspråk är ett kärnämne som ingår i timplanen för både den grundläggande och gymnasial utbildning i Sverige (Skolverket 2017b[www]). Således bedrivs undervisningen i svenska som andraspråk i alla skolformer i landet. Ämnet kan läsas av nyanlända elever med annat förstaspråk än svenska och ibland även av elever som har svenska föräldrar men är födda eller har bott utomlands så



pass länge att svenska inte kan bedömas vara deras förstaspråk (Skolverket 2017b[www]). Med avseende till denna undersöknings deltagares vuxna ålder, används begreppet svenska som andraspråk för att beteckna ett språk som inte är elevens förstaspråk och som eleven dessutom har fått lära sig från grunden i samband med sin migration till Sverige.

I denna undersökning är *Läroplan för vuxenutbildningen* (Skolverket 2012b) och *Kursplan i svenska som andraspråk* (Skolverket 2012a) de två styrdokumenterna som tillämpas i undervisningen. Den del av vuxenutbildningen som är aktuell i denna undersökning är undervisning i svenska som andraspråk på grundläggande nivå. Denna kurs är uppdelad i fyra delkurser (A-D) vilka läses i tio sammanhängande veckor. I kursplanen i svenska som andraspråk (Skolverket 2012a:165) står att ”språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling”. Vidare lyder det att ”språket är en bärande faktor för att kunna delta i samhället”. Samtidigt är syftet med undervisningen i svenska som andraspråk på grundläggande nivå ”att eleven utvecklar kunskaper i och om svenska språket” (Skolverket 2012a:166). Eleven ska vidare ”utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk”, samt ges möjligheter att i undervisningen ”utveckla sin förmåga att tala och förstå talad och skriven svenska” (ibid.). Förutom att ett av de centrala kraven på delkurs A är ”skillnader och likheter mellan svenska och något annat språk” och att ”eleven ska ges möjligheter att reflektera över flerspråkighetens betydelse för utvecklingen av språk” (Skolverket 2012a:169, 199) nämns inte flerspråkighet och dess utveckling någon annan stans i skrivelsen.

Svensson (2017:45) påpekar att andraspråksundervisningen är koncentrerad på enspråkig inläring med fokus på andraspråket. Det enspråkiga fokuset på svenska språket och dess utveckling i undervisning av svenska som andraspråk är förståeligt. Å ena sidan undervisas eleverna i just svenska språket. Å andra sidan ska ”elevers förkunskaper och erfarenheter användas i undervisningen” (Skolverket 2012a:165), vilket jag tolkar som att elevernas förstaspråk bör användas som resurs i undervisningen. Dock uttrycks det inte explicit i styrdokumenterna och inte heller ges det några riktlinjer eller förslag på arbetssätt att inkludera flerspråkigheten i undervisningen. Det är i frågor om hur flerspråkigheten kan inkluderas i undervisningen men också i styrdokumenterna som föreliggande studie har relevans.

### **1.2.7. Uppsatsens disposition**

Föreliggande undersökning redovisas först genom en beskrivning av teoretiska ramar och utgångspunkter av relevans för undersökningens syfte och frågeställningar. Detta görs i kapitel 2. Därefter redogörs det för de relevanta tidigare forskningsrönen i kapitel 3. I kapitel 4 redovisas de datainsamlings- och databearbetningsmetoder vilka har tillämpats i undersökningen. Vidare redovisas undersökningens resultat i kapitel 5, vilket följs av kapitel 6, där resultaten diskuteras i förhållande till studiens teoretiska ramar och tidigare forskning. Slutligen framför jag mina slutsatser och funderingar kring vidare forskning i kapitel 7.

## **2. Teoretiska ramar**

I detta kapitel redogörs det inledningsvis för den teoretiska utgångspunkten studien tar avstamp i, samt för den teoretiska bakgrunden som ligger till grund för undersökningen. I avsnitt 2.1 redogörs det för lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv, följt av avsnitt 2.2, där flerspråkighetens olika aspekter beskrivs utifrån de rådande teoretiska underlagen. Därefter följer en beskrivning av translanguaging och dess olika aspekter och bruk i 2.3, följt av 2.3.1 där relationen mellan kodväxling och translanguaging beskrivs. Kapitel 2 avslutas med en beskrivning av translanguaging som ett pedagogiskt verktyg i 2.3.2.

### **2.1. Sociokulturellt baserat lärande**

Vygotskijs (1978:79-91) sociokulturella teori beskriver lärande och kunskapsutveckling som processer beroende av samspel med andra och omgivningen dessa processer pågår i. Den sociokulturella teorin faller sig således som en naturlig utgångspunkt i genomförandet av denna studie ut av flera skäl. Dels är det så att jag betraktar lärande som beroende av individens kulturella referensramar och dels sker lärande i min mening, i interaktion med andra och omgivningen. Även Garcia och Wei (2014:81) anknyter translanguaging till den

sociokulturella teorin, eftersom de menar att translanguaging per se inbegriper interaktion. Enligt Vygotskij (1978:85) är språket människans främsta medieringsverktyg för meningsskapande och kunskapsutveckling i interaktion med andra. I dessa processer behöver individen med hjälp av en annan kunnigare individ närma sig och utvidga sin *närmaste utvecklingszon* (Vygotskij 1978:86). Detta stöd betecknas som *stöttning* i didaktiska sammanhang (Dysthe 1996:92-95; Wood, Bruners & Ross 1976:90). I denna utvecklingsprocess menar bl. a. Garcia och Wei (2014:81) att just eftersom translanguaging inbegriper interaktion, kan den fungera som en samling av utmärkta verktyg i kunskapsutvecklande- och meningsskapande processer utifrån ett socio-kulturellt perspektiv.

## 2.2. Flerspråkighet

Jag nämnde i avsnitt 1.2.3 ovan att definitionen av flerspråkighet inte är en enhetlig företeelse inom forskning om språkinläring. Även om definitionerna av fenomenet och uppfattningar om vad det innebär att vara flerspråkig kan skilja sig mellan olika teorier och forskare, har teorierna traditionellt haft det monolingvistiska perspektivet på flerspråkighet som gemensam nämnare (Garcia & Wei 2014:passim). Detta innebär att individens olika språk traditionellt uppfattats som autonoma språk vars utveckling sker linjärt och oberoende av varandra. Denna uppfattning av vad det innebär att vara flerspråkig utgår från ett dikotomiskt perspektiv och kan beskrivas som en *dualistisk* syn på flerspråkighet (Matarese 2013:294).

En sådan syn på flerspråkighet och dess utveckling har på senare tiden utmanats av flera forskare. Cummins (1981:24) har gjort det genom Common Underlying Proficiency (CUP) och *Interdependenshypotesen* (IH). CUP är en modell som beskriver flerspråkighet som ett språkligt system där individens olika språk är ömsesidigt beroende av varandra, samtidigt som olika språkliga praxis överförs mellan de olika språken i systemet. IH är satt i den pedagogiska kontexten och beskriver individens språkliga färdigheter som transparenta företeelser genom individens olika språk. Med andra ord innebär CUP och IH att det blir lättare för individen att tillägna sig element i nya språk, om liknande element i förstaspråket redan behärskas. Detta innebär, vilket också är en av utgångspunkterna min

undersökning tar avstamp i, att flerspråkigheten kan utnyttjas som resurs i lärandet och användas i undervisningen i syfte att möjliggöra en meningsfull språk- och kunskapsutveckling (Cummins 1991:86). Enligt Cummins (Cummins 1991:86f.) leder detta inte endast till mer kunskap och mer nyanserade och välutvecklade första- och andraspråksförmågor, utan också till bättre betyg.

Garcia (2009:45) ansluter till Cummins tankar, men utgår något tydligare från flerspråkighet som norm och utvecklar resonemanget till det hon kallar för *dynamisk flerspråkighet* (dynamic bilingualism, jfr. Rydenvald 2017:183,189). Begreppet beskriver flerspråkighet som en dynamisk, icke-linjär och komplex utvecklingsprocess, i vilken individens alla språkliga och kulturella resurser samspelar och samutvecklas. Dynamisk flerspråkighet står i direkt motsats till de traditionella beskrivningsmodellerna av flerspråkighet och kan ses som en utvidgad tolkning av Cummins CUP och IH, i vilka individens flera språk ses som beroende av varandra, men delas ändå in i två uppdelade resurser. Garcia och Wei (2014:49) menar att de traditionella beskrivningarna av flerspråkighet är inadekvata och otillräckliga verktyg för kunskaps- och språkutveckling, både i olika samhällsdomäner och i undervisningen. De föreslår en ny syn på flerspråkighet och ett nytt tillvägagångssätt i språkinlärningsprocesser – translanguaging. Föreliggande studie lägger sig i samma linje som Garcia och Wei (ibid.) och utgår därmed ifrån att individens alla språk och kunskaper bör betraktas som ett system uppbyggt av samlade språkliga och kulturella resurser. Min undersöknings syfte knyter an till en dynamisk syn på flerspråkighet genom att undersöka just huruvida och på vilka sätt det transspråkas och därmed huruvida och på vilket sätt flerspråkigheten används som en samlad läranderesurs i det flerspråkiga klassrummet.

### **2.3. Translanguaging**

Den dualistiska uppfattningen om flerspråkighet placerar individens olika språk i avgränsande resurslådor. Det gapet försöker bl. a. Garcia (2009:45) täppa till genom att återanvända och som hon uttrycker det, utvidga Williams (1994) begrepp *trawsieithu*. Begreppet, som översattes från kymriskt till engelska som translanguaging av Baker (2001:280f.), myntades av Williams 1994 och i

undervisningssammanhang i sin originalform betecknar en pedagogisk praxis där elevernas alla språk används som resurs i klassrummet (Garcia & Lin 2016:1; Svensson 2017:44).

Garcia (2009:45) har utvidgat definitionen av translanguaging till ”*multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to make sense of their *bilingual worlds*” (kursiveringar i originalet). Translanguaging i praxis innebär att flerspråkiga individers olikheter kan mötas under lika villkor (Cook 2016:4, 10; Wei 2011:1223). Translanguaging som ideologi och teoretisk ram beskrivs också som kommunikativa interaktionella praktiker som rör sig inom individens hela språkliga repertoar i syfte att skapa mening (Barba-Pacheco 2016:9). Även Baker (2011:288) har en snarlik definition av translanguaging. Enligt Baker (ibid.) definieras translanguaging som en process av meningsskapande, erfarenhetsbildning och språk- och kunskapsutveckling ”genom att individen använder sig av sin tvåspråkighet”. Således har translanguaging som begrepp utvecklats till ett begrepp med trefaldig innebörd. Begreppet translanguaging har såväl en språkideologisk betydelse som en teoretisk och en pedagogisk betydelse (jfr. Torpsten et al. 2016).

I denna studie används translanguaging enligt en hybriddefinition av det Barba-Pacheco (2016:9), Baker (2011:288), Garcia (2009:45), samt Garcia och Wei (2014:passim) menar translanguaging står för. I föreliggande undersökning läggs stor vikt vid att undersöka huruvida och på vilka sätt undervisningen och lärandet utgår från elevernas flerspråkighet. I min mening bör läraren skapa lika villkor för alla elever, skapa jämlikhet i klassrummet men också skapa tillfällen för lärande genom att välkomna elevernas flerspråkighet i undervisningen. Detta innebär att translanguaging som begrepp i denna undersökning används både utifrån den ideologiska betydelsen den kan ha i ett flerspråkigt samhälle, men också utifrån dess meningsskapande innebörd i samhället och i lärandet.

### **2.3.1. Translanguaging och kodväxling**

När individen alternerar mellan språk i en och samma konversation, pratar man om kodväxling (Myers-Scotton 1993:1). Kodväxling kan yttra sig *intersententiellt* (inom

en och samma sats), *intrasententiellt* som meningar eller helsatser som uttrycks på olika språk inom samma yttrande), *extrasententiellt* (som ett påhäng inom en sats) eller *intraord* (inom ett och samma ord) i form av böjningar eller morfologiska element som uttrycks på ett annat språk än lemmen uttrycks på (Nguyen & Cornips 2016:1; Park 2013:1).

Cook (2016:10), Creese och Blackledge (2010:105), Garcia och Lin (2016:3), Garcia och Wei (2014:12), Park (2013:1), samt Paulsrud, Rosén, Straszer och Wedin (2017:11) pekar på att kodväxling inte har varit något välkommet eller officiellt erkänt inslag i det traditionella klassrummet, trots dess påvisade användning i klassrummet och att kodväxling som ett meningsskapande verktyg har dokumenterats i forskning som en gängse praxis. Park (2013:1) menar att kodväxling i det enspråkiga klassrummet länge hade setts som uttryck för bristande kunskaper och färdigheter i målspråket, men att den i nyare forskning betraktas som en kommunikativ strategi med olika funktioner, vilket även är min syn på kodväxling.

Både kodväxling och translanguaging som begrepp inom forskning handlar om språkbyte (Garcia & Lin 2016:2). Dock skiljer de sig på flera punkter. Medan kodväxling som begrepp endast fokuserar på skift mellan språk, används translanguaging som begrepp för att beteckna meningsskapande processer i vilka individen använder alla sina språkliga resurser i syfte att åstadkomma språklig och kognitiv utveckling (Garcia 2009:45; Garcia & Lin 2016:4). I translanguaging dras inga gränser mellan individens olika språk. Creese och Blackledge (2015:27) menar att translanguaging går bortom kodväxling som process, men inkorporerar den. Garcia och Wei (2014:45) stödjer detta, när de säger att kodväxling är ett sätt att transspråka. Även i föreliggande studie betraktas kodväxling som en form av translanguaging individen strategiskt använder sig av i sin kunskaps- och språkutveckling.

### **2.3.2. *Translanguaging som pedagogiskt verktyg***

Garcia (2011:1-15) samt Garcia och Wei (2014:120f.) rekommenderar lärare att använda translanguaging i sin undervisning, eftersom translanguaging enligt dem är

ett inkluderande arbetssätt, vilket innebär att alla elevers resurser tas till vara och används i meningsskapande processer. Detta, i sin tur, möjliggör både en språklig och kunskapsmässig utveckling. Det är i denna kontext som min undersökning har relevans och ställer sina frågor – om det transspråkas i undervisningen och vilka funktioner translanguaging kan uppfylla i undervisningen och därmed lärandet.

På vilket sätt translanguaging kan stödja de flerspråkiga elevernas språk- och kunskapsutveckling beskrivs i Williams (2012:39f.), Garcia (2009:45) och Garcia och Wei (2014:passim). Williams (2012:39) skiljer mellan *naturlig translanguaging* och *officiell translanguaging* (egen översättning av begreppen *official* och *natural translanguaging*, då det ännu inte finns någon svensk översättning av begreppen). Naturlig translanguaging inbegriper praktiker som både elever och lärare ägnar sig åt, men uppstår under spontanitet och utan någon strukturerad och planerad handling. Det kan handla om aktiviteter som genomförs i par eller grupp, men också om spontan stöttning, vare sig den kommer från läraren eller andra elever. Officiell translanguaging å andra sidan, inbegriper lärarens planerade handlingar, vilka planeras och struktureras upp som undervisningsstrategier med elevernas flerspråkighet som utgångspunkt. Genom ett medvetet och strategiskt handlande bygger läraren upp en pedagogik som vilar på translanguaging som verktyg (Garcia & Wei 2014:91). Mitt intresse i denna undersökning riktar sig bl. an. mot att belysa lärarens sätt att inkludera elevernas flerspråkighet i undervisningen, men också att utifrån undersökningens frågeställningar analysera lärarnas sätt att transspråka i undervisningen och att fastställa huruvida lärarnas translanguaging kan ses som officiell eller spontan handling.

Enligt Garcia (2009:45) utgår translanguaging i klassrummet från två huvudprinciper: *social rättvisa* (social justice) och *social praktik* (social practice). Social rättvisa skapas i klassrummet när det råder positiva attityder till flerspråkighet och elevernas olika språkliga resurser och kulturella bakgrund välkomnas och inkluderas i undervisningen. På så vis skapar skolan/läraren ett välkomnande och tryggt klimat, något som har visats kan främja språk- och kunskapsutveckling i klassrummet (Axelsson 2013, 2015; Thomas & Collier 2017). Social praktik innebär att eleverna ges möjligheter och tillfällen att på ett meningsfullt sätt använda sin flerspråkighet som resurs i inläringen. I denna undersökning ämnar jag besvara

frågor om huruvida social rättvisa och social praktik är synliga i undervisningen genom att besvara frågeställningen om translanguaging över lag praktiseras i undervisningen.

Utifrån egna studier, men också utifrån en resultatsammanställning som vilar på annan forskning, listar Garcia och Wei (2014:120f.) olika translanguagingstrategier som kan användas i undervisningen för att stötta de flerspråkiga elevernas kunskaps- och språkutveckling. Bl. a. menar de att kodväxling, översättning, flerspråkigt material, diskussioner, samarbete, initiering av olika processer och multimodala upplägg i undervisningen ska ses som former av translanguaging som har en strategisk användning i undervisningen. Alla dessa former translanguaging yttrar sig som, har enligt Garcia & Wei (2014:120f.) för mål att på ett övergripande plan skapa mening genom funktioner så som: att söka och ge förståelse, utveckla kunskaper och språk, stötta, prata om och jämföra mellan språk, samt skapa delaktighet och jämlikhet. Det är med avstamp i Garcia och Weis (2014:120f.) syn på translanguaging och dess pedagogiska användning som föreliggande studie ämnar besvara sina frågeställningar.

### **3. Tidigare forskning**

Både i Sverige och i den övriga världen har det på senare tiden bedrivits en del forskning som undersöker sambandet mellan förstaspråkutveckling och skolframgång i flerspråkiga miljöer. Den forskning som undersöker korrelation mellan elevernas förstaspråkutveckling och skolresultat i den svenska skolan, har genererat fram slutsatser som tyder på att flerspråkiga elever kan uppnå bättre förståelse, om deras undervisning förstärks med modersmålsundervisning och studiehandledning på elevens starkaste språk (Hyltenstam & Tuomela 1996; Ladberg 2009; Paulin et al. 1993; Skutnabb-Kangas 1981).

I de engelskspråkiga länderna har forskningen i huvudsak fokuserat på undersökningar som berör tvåspråkig undervisning. Lucas och Katz (1994) undersökte också effekterna flerspråkighet kan ha på yngre elevers skolresultat och kunskapsutveckling. De kom fram till att elevernas skolresultat låg i korrelation med



graden av möjligheter att använda sig av sina olika språkliga resurser i undervisningen. De fann att elevernas ämneskunskaper och därmed skolprestation höjdes efter att eleverna hade fått möjligheter att diskutera ämnesbegreppen på sina förstaspråk (Lucas & Katz 1994:554ff.). I likhet med Garcia och Wei (2014:passim) argumenterar de för att nya arbetssätt som inkorporerar elevernas alla språkliga resurser i undervisningen behöver ersätta undervisningen på antingen det ena eller det andra språket (Lucas & Katz 1994:556).

En annan studie som också visar på att ett välutvecklat förstaspråk kan underlätta elevens språk- och kunskapsutveckling och således förbättra de flerspråkiga elevernas skolresultat är den genomförd av González (1986, i González 1989:209-224). I sin undersökning visar González (1989) hur spansktalande elever från liknande socialekonomiska förhållanden men olika ankomstålder och skolstartsålder i USA, uppvisar signifikanta skillnader i muntliga och kommunikativa färdigheter, men också i läs- och skrivförmågor och läs- och skrivfärdigheter på båda sina språk. Utifrån resultaten i sin avhandling från 1986 drar González (1989:215ff.) slutsatsen att stadiga grunder i elevernas förstaspråk har en positiv effekt på språk- och kunskapsutveckling på elevernas andraspråk, vilket bekräftas av Lucas och Katz (1994:554ff.) slutsatser om att skolan kan stötta sina flerspråkiga elever på olika sätt, även om lärarna inte talar elevernas förstaspråk, men också Cummins (1981:24) IH på så vis att resultaten visar att metalingvistiska och metakognitiva förmågor överförs från första- till andraspråk.

Dessa studier genomfördes innan translanguaging myntades som ett begrepp inom andraspråksforskning. Således undersöker de inte translanguaging per se, men dess rön och slutsatser stödjer Garcias (2009:45) tankar om att det behövs en gemensam socialarena, där kunskapsutbyte och kunskapsutveckling kan ske under jämlika villkor, vilket är en central aspekt av translanguaging i praktiken. Likaså bidrar de till denna studie genom att lyfta fram och belysa flerspråkighetens betydelse för språk- och kunskapsutvecklingsprocesser.

På senare tid har det genomförts flera betydelsefulla studier med fokus på translanguaging (Garcia & Lin 2016:1f.). En av dessa studier är Yoxsimer Paulsruuds (2014) studie, i vilken engelska språket som instruktionsverktyg på två gymnasieskolor i Sverige undersöks. Hennes undersökning är en kvalitativ

etnografisk studie i vilken flera datainsamlingsmetoder kombineras. Syftet med undersökningen var att ta reda på hur undervisning på engelska i ett svenskt klassrum kan definieras och praktiseras. Hennes slutsatser är att translanguaging förekommer i överflöd i klassrummet och att eleverna ser positivt på tvåspråkig undervisning, samt att translanguaging kan suddas bort de ojämna förhållandena mellan språken i klassrummet. Yoxsimer Paulsrud (2014:182) definierar två övergripande former av translanguaging – *pedagogisk* och *icke-pedagogisk translanguaging*. Pedagogisk translanguaging beskriver translanguaging i skolan som är skolrelaterad och har för syfte att underlätta lärandet. Icke-pedagogisk translanguaging å andra sidan, beskrivs som translanguaging som inte är skolrelaterad och sker i klassrummet när eleverna pratar om saker utanför undervisningskontext. Yoxsimer Paulsruks (2014:227ff.) resultat lyfter fram flera olika funktioner och former translanguaging uppfyller i skolan. De former man transspråkar genom i undervisningen är instruktion, material, hjälp vid genomförande av uppgifter, test och klassrumsmanagement. I läsning, samtal och skrivning uppfyller translanguaging funktioner som stöttning, parafrasering, förklaring, språklig medvetenhet, lektionsdeltagande, grupparbete och socialt språkande. Enligt Yoxsimer Paulsrud (2014:228) kan translanguaging underlätta för eleverna att samarbeta, vara deltagande i undervisningen, förstå uppgifterna och stoffet, men också att lösa och genomföra sina uppgifter och prov. Yoxsimer Paulsruks (2014:227) studie visar också att både elever och lärare anser sig vara funktionellt tvåspråkiga men tar sina kunskaper i engelska för givna, utan att reflektera över elevernas behov av stöttning för att utveckla båda språken. Detta påvisar att en planerad inkludering och tillämpning av translanguaging i undervisningen saknas i den undersökta miljön. Dessutom tolkar jag det som att den translanguaging som sker i Yoxsimer Paulsruks (2014) studie är av den naturliga typen.

Ytterligare en studie som rör sig inom translanguagingfältet är Cummins, Ntelioglous, Fannins och Montaneras (2014) undersökning från Kanada. Syftet med undersökningen var att se vilken effekt translanguaging och undervisning som välkomnar flerspråkighet kan ha i en grundskola med flerspråkiga elever. I likhet med Yoxsimer Paulsruks (2014) studie har resultatet av denna undersökning också

påvisat att translanguaging har positiv effekt på elevernas utveckling. Bl. a. har forskarna, var av två själva deltagit i undersökningen, kommit fram till att arbetsätt som välkomnar in elevernas första språk i undervisningen främjar både elevernas motivation och engagemang, ökar förståelsen för ett akademiskt språkbruk, men också utvecklar dess produktion och bekräftar elevernas identitet som språkligt och intellektuellt starka individer. När lärarna accepterade elevernas första språk som resurs i stället för att se den som hinder i undervisningen, förändrades förutsättningarna för lärande till det bättre (Cummins, Ntelioglou, Fannin & Montaneras 2014:8f). Detta i sin tur exemplifierar hur tillämpning av social rättvisa kan möjliggöra kunskaps- och språkutveckling i en flerspråkig kontext, vilket även min studie ämnar undersöka på ett indirekt plan.

Även Barba-Pacheco (2016) situerar sin undersökning i en engelskspråkig sättnig. Han har genomfört en longitudinell etnografisk studie i två klassrum i en grundskola i USA. Han har bl. a. undersökt och analyserat i första hand två läraernas translanguagingstrategier i undervisningen, med fokus på form och funktion. Bl. a. visar studien att undervisningen präglas av olika former av translanguaging, som alla enligt Barba-Pacheco (2016:167) skapar tillfällen för språk- och kunskapsutveckling. Barba-Pacheco (2016:165) definierar kodväxling, översättningar, verbala och icke-verbala uttryck som former av translanguaging. Dessa former av translanguaging hade för funktion att informera, förtydliga, be om information, stötta studenternas svar, visa kunskap på och om språk, samt jämföra mellan språken. I likhet med de två ovan diskuterade studierna (Yoxsimer Paulsrud 2014; Cummins, Ntelioglou, Fannin, & Montaneras 2014) drar Barba-Pacheco (2016:167) också slutsats att translanguaging underlättar och främjar lärandet i klassrummet, tack vare flexibiliteten och öppenheten som finns i undervisningen.

Kano (2012) genomförde en undersökning av translanguaging som pedagogiskt verktyg i en egen klass på 10 elever med japanska som förstaspråk. Eleverna, som var mellan 12 och 16 år gamla, hade engelska som sitt andraspråk och deras undervisningsspråk i skolan var också engelska. Eftersom Kano (2012:61ff.) bedömde att de japanska eleverna ofta kunde få låga betyg i engelska, inte p.g.a. språkliga brister, utan p.g.a. att de följde de japanska akademiska skriftnormerna, utvecklade hon en egen kursplan för hemundervisning. Hon implementerade

translanguaging som undervisningsstrategi och undervisade i problematiska områden på ett explicit sätt på japanska. Diskussionerna skedde på japanska, läsningen skedde på båda språken och texterna skrevs på engelska. Projektet pågick under 21 nittiominuters lektioner under en period av sex månader. I samtal med eleverna framkom det att translanguaging som pedagogiskt verktyg utvecklade elevernas metalingvistiska medvetenhet, men också att deras självförtroende förbättrades. Resultaten visade också att eleverna använde sig av translanguaging på olika sätt, beroende på hur förtrogna de var med engelskan (Kano 2012:130ff.). De elever vars engelska var mer avancerad använde translanguaging för att utveckla och förstärka sina kunskaper, medan de elever vars engelska inte var lika stark, använde translanguaging som en form av stöttning och i meningsskapandesyften (Kano 2012:131f.).

Martin-Beltran (2010) har genomfört en studie som i likhet med Kanos (2012) studie fokuserar på translanguaging i relation till den skriftliga förmågan. Martin-Beltran (2010:256) urskiljer translanguagingpraktiker i åk5, när elever interagerar i skriftlig produktion. Eleverna i studien får tvåspråkig undervisning och ägnar sig åt medskapande. Genom analys av ljud- och videoinspelningar visar Martin-Beltran (2010:256ff.) hur eleverna kodväxlar, ger feedback till varandra, undersöker och diskuterar språket på ett metalingvistiskt plan, vilket möjliggör nya praktiker i den sociokulturella kontexten de agerar. Hennes uppmaningar till den flerkulturella skolan är att i undervisningen skapa förutsättningar som möjliggör situationer där flerspråkighet utnyttjas som resurs och inte hinder.

Faktum är att det inte finns så mycket forskning om translanguaging i det vuxna klassrummet och särskilt inte inom andraspråksundervisning. De studier som undersöker translanguaging inom den vuxna undervisningskontexten är inte många, men de visar också att translanguaging är ett stående inslag i den flerspråkiga kontexten, i likhet med den ovan redogjorda forskningen. Mazak, Mendoza och Pérez Mangonéz (2016:70-90) har undersökt translanguaging i akademisk kontext. De har genomfört var sin etnografisk fallstudie på Universitet i Puerto Rico. Genom observationer, intervjuer och i en studie också enkät som datainsamlingsmetoder, har de kommit fram till att lärare och studenter transspråkar i hög grad. Dock påpekar forskarna att även om lärarna uttrycker att de transspråkar på ett strategiskt sätt, är

det naturliga translanguaging som egentligen äger rum i undervisningen. Mazak, Mendoza och Pérez Mangonéz (2016:88f.) drar slutsatsen att även om translanguaging i studierna inte alltid är av den officiella typen, är det också tydligt att lärarna har som intention att använda alla kognitiva och språkliga resurser deras studenter kan ha, i syfte att påskynda och utveckla lärandet i de ämnen studenterna läser.

## 4. Deltagarurval och metod

I detta kapitel redogörs det inledningsvis för urvalsgrunder och deltagarbakgrund. Detta görs i avsnitt 4.1. Därefter följer avsnitt 4.2 i vilket jag redogör för de valda datainsamlingsmetoderna. I avsnitt 4.3 beskrivs bearbetningen av den insamlade empirin. Etiska överväganden jag tagit hänsyn till i studien redovisas i avsnitt 4.4. Därefter diskuteras reliabilitet, validitet och trovärdighet i studien i avsnitt 4.5. Slutligen redogör jag för metodologiska överväganden i förhållande till metodval i undersökningen i avsnitt 4.6.

### 4.1. Urval och deltagare

Från början baserades urvalet av skolan delvis på *bevämlighetsprincipen* och delvis på *kriterieprincipen* (se Bryman 2011:434f; Trost 2010:140f), då jag ville kunna ta mig till och från skolan relativt lätt och då jag ville genomföra min undersökning på en skola som jag visste speglade den kulturella och språkliga diversiteteten vårt samhälle präglas av. Dock blev planerna ändrade i sista stunden (se avsnitt 4.5) och ytterligare en urvalsprincip tillämpades i processen. Den tredje urvalsprincipen som tillämpades i urvalsprocessen är *snöbollsprincipen* (Bryman 2011:434), vilket innebär att jag till slut fick komma till en skola som uppfyllde de båda ursprungliga principerna, tack vare en kedja av kontakter som hjälptes åt att hitta en lämplig skola som tackade ja till min förfråga om att genomföra undersökningen hos dem.

Deltagarna i studien är 15 vuxna elever, som vid tillfället för genomförandet av studien läste svenska som andraspråk på grundläggande nivå vid en

kommunalanordnad vuxenutbildning i Sverige och två lärare i svenska som andraspråk som höll i samundervisningen i klassen. Lärarna är båda behöriga i ämnet och har också en relativt lång erfarenhet av undervisning i flerspråkiga miljöer. Elevernas språkliga bakgrund och utbildningsbakgrund skiljer sig dock markant, vilket jag finner är positivt, eftersom det i mina ögon kan skapa fler tillfällen för kunskaps- och erfarenhetsutbyte i klassrummet. I studien deltar två elever som från början är det Skolverket (2012b) definierar som kortutbildade inlärare. Kortutbildade inlärare är elever som har deltagit i en grundläggande utbildning kortare än sex-åtta år à priori flyttat till Sverige. Fem av eleverna har gymnasieutbildning från sina hemländer och de resterande åtta uppger i samtal att de hade utbildats på högskola innan de flyttade till Sverige. Alla eleverna i studien har också genomgått utbildning i svenska för invandrare (sfi) vid samma skola som de läser på under min undersökning. Enligt det som studiedeltagarna har uppgett i undersökningen, talas det följande språk i klassen: arabiska, engelska, estniska, kinesiska, kurdiska, persiska, polska, ryska och svenska.

#### **4.2. Datainsamling**

Föreliggande studie ämnar undersöka och beskriva processer och praktiker som pågår i en grupp och i en situation och då den inte fokuserar på de enskilda individerna i gruppen, utan en miljö, kan den karakteriseras som en *kvalitativ fallstudie*. Duff (2012:95 - 98) säger att kvalitativa fallstudier lämpar sig väl för den typen av studier, särskilt med tanke på att kvalitativa fallstudier kan synliggöra fenomen som i större sammanhang kanske hade förbisetts. Friedman (2012:182) påpekar att en kvalitativ studies syfte ska vara att beskriva och fördjupa sig i processer som undersöks, vilket denna studie ämnar göra genom att samla in data och analysera det i förhållande till de tidigare angivna teoretiska ramarna.

För att kunna fånga upp de fenomen som kan uppstå i just kontakt med miljön, är studien inspirerad av *lingvistisk etnografi*, ett förhållningssätt som innebär att forskaren genom deltagande och/eller observationer undersöker olika kulturella och sociala praxis i olika grupper (se Friedman 2012:186f.). Jag har låtit mig inspireras av lingvistisk etnografi eftersom jag bedömde att närvaro och observationer kunde

ge mig en djupare och en omedelbar förståelse av miljön och processerna i den och därmed säkerställa en högre validitetsgrad i undersökningen (se avsnitt 4.5 nedan för en utförligare diskussion om validitets- och reliabilitetsaspekter). För att få en bredare bild av det undersökta har jag valt att komplettera observationer med flera andra datainsamlingsmetoder. Således har jag tillämpat följande datainsamlingsmetoder: observationer med fältanteckningar, ljudinspelningar, enkät och samtal med elever och lärare, samt fotodokumentation.

#### ***4.2.1. Observationer med fältanteckningar***

Jag har totalt observerat sex timmar och 20 minuter av undervisning i den aktuella klassen vid två besök (för en beskrivning av studiedeltagare, se avsnitt 4.1). Jag har valt observationer som primär datainsamlingsmetod, eftersom observationer kan fånga upp det som sker i den aktuella kontexten, och eventuellt förbises i postanalysen av ljudinspelningarna, även om det finns en risk att jag som observatör kan påverka de processerna som observeras (Friedman 2012:187). Den påverkan hoppas jag blev minimal, eftersom jag hade träffat både eleverna och lärarna vid två tillfällen före mina besök och förklarat att syftet med undersökningen inte var att analysera personer utan processer som pågår i klassrummet.

Klassrummet var ca 24 kvadratmeter stort med en whiteboard och en Smartboard framför eleverna bakom lärarens skrivbord, som var placerat i det högra hörnet av klassrummet, sett från elevernas perspektiv. Elevbänkar var placerade enligt följande: fem gånger två på ena längden i salen och fem gånger tre på den andra längden av salen. Eleverna satt i par eller på enskilda platser, men kunde ändå vända sig mot sina närmaste klasskamrater och på så vis arbeta tillsammans, vilket de ofta gjorde. Jag satt längst bak i den smala bänklängden. Framför mig fanns det fyra parbänkar som var upptagna av sammanlagt åtta elever. Till vänster om mig, i den bredare längden satt det sammanlagt sju elever.

Under observationerna antecknade jag det som jag ansåg var relevant för min studie om vilka, om några, former och funktioner av translanguaging kunde urskiljas i undervisningen, men också de potentiellt relevanta händelserna utifrån syftet. I

datainsamlingsprocessen utgick jag ifrån Hymes (1972,1974) teori *Ethnography of communication* med fokus på *speech events*, till vilken jag har, med hänsyn till min egen undersöknings syfte, lagt till den flerspråkiga och den pedagogiska dimensionen. Speech events kan något förenklat definieras som språkliga handlingar med en början och ett slut som uppfyller olika kommunikativa funktioner. Speech events är inte endast verbala språkliga handlingar, utan alla språkliga handlingar som medierar mening genom språkets olika aspekter och uttryck. På så vis kan speech events yttra sig i kommunikationen som även symboler, bilder, skrivet språk och dylikt. I min studie innebär detta att jag antecknade ned alla exempel av användning av något annat språk än svenska i klassrummet, som jag kunde notera och som jag tolkade användes i inläringen. I marginalerna antecknade jag också vem som transspråkade och ungefärlig tid för dess framträdande, i syfte att underlätta analysen av det inspelade materialet (se avsnitt 4.2.2).

#### **4.2.2. Ljudinspelningar**

Ljudinspelningar bedömde jag som en lämplig komplettering till observationer med fältanteckningar, eftersom den metoden erbjuder en stabil grund för dataanalys (Friedman 2012:187f.). Detta innebär att forskaren kan lyssna av inspelningarna vid upprepade tillfällen i förtydligande syften eller att friska upp minnet. Ljudinspelningar kan också fånga upp element forskaren kan ha missat eller glömt bort att anteckna under observationerna.

Ljudinspelningarna har i denna studie genererat drygt sex timmar av undervisningsinspelning vid två besök, vilket motsvarar sex lektionspass, som spelades in från början till slut. Under mina två besök i klassen, satt jag för det mesta längst bak i den smala bänklängden. Vid enstaka tillfällen gick jag dock runt i klassrummet och tog fotografier av elevernas arbeten (se avsnitt 4.2.5). Jag spelade in materialet med en relativt stark bandspelare med dubbla mikrofoner. Den hade jag använt för två av mina tidigare undersökningar och visste att den skulle fungera bra i förhållande till sitt syfte. Den placerade jag på den tomma bänken längst bak till vänster om mig, som jag dessutom fick ett intryck av att den användes som



avlastningsyta, eftersom det låg flera lexikon och ordböcker på bänkraden vid båda besökstillfällena.

#### 4.2.3. *Enkät*

I syfte att kunna ha underlag för att jämföra de olika materialunderlagen och för att få en helhetsbild av kontexten, valde jag att genomföra en enkät med både lärare och elever. Lärarenkäten bestod av sju frågor och elevenkäten bestod av åtta frågor (Bilagor 1a och 1b). Enkäterna delades ut efter det första besöket i klassen. Två av frågorna i varje enkät formulerades som slutna ja/nej frågor med öppna följdfrågor. De två slutna frågorna bedömde jag skulle ge tankeutrymme till deltagarna innan de skulle svara på följdfrågorna, där de förväntades utveckla sitt resonemang. Jag valde att utforma frågorna som öppna frågor för att kunna erhålla kompletterande information till observationerna. Öppna frågor gav möjlighet till studiedeltagarna att svara med egna ord, vilket i sin tur kunde ge mig en bredare bild av resultaten (Trost 2010:9f). Deltagarna hade en vecka på sig att svara på frågorna. Enkäten genomfördes på en av lektionerna mellan mina besök, vilket var de deltagande lärarnas förslag. De ifyllda blanketterna återlämnades av den ena deltagande läraren ca en halvtimme innan jag skulle genomföra den andra observationen. Alla eleverna i studien svarade på enkäten, dock inte på samtliga frågor. På vissa frågor var det ett par svar som inte var anpassade till frågeinnehållet, vilket jag tolkar som att frågan behövde förtydligas eller att eleverna missförstod frågan. Lärarnas svarsformulär fick jag per mejl några dagar efter att jag hade lämnat in enkäten. Båda lärarna svarade mer eller mindre utförligt på alla frågor.

Enkät som insamlingsmetod ger en högre känsla av anonymitet än intervju/samtal, vilket kan resultera i att svaren blir utförligare och eventuellt ärligare än i ett levande samtal (Trost 2010:10). Dock, eftersom enkäter inte lämnar möjligheter att ställa följdfrågor eller be om förtydliganden, men också kan generera svar som kan vara giltiga endast vid svarstillfället, valde jag att komplettera dessa med samtal med studiedeltagarna.

#### **4.2.4. Samtal**

Jag valde att genomföra samtal med eleverna under rasten vid det andra besöket/observationen i klassen och en kvart innan sista lektionsspassets slut, för att kunna förtydliga det jag observerat och tolkat i frågeformuläret. Samtal/intervju som datainsamlingsmetod lämnar utrymme för att kunna förtydliga materialet eller ställa följdfrågor (Friedman 2012:188). Likaså bedömde jag att det var viktigt att låta studiedeltagarnas röster höras i studien, för att på så sett kunna göra det empiriska materialet rättvisa och få en bredare bild av det.

Samtalen med eleverna genomfördes i klassrummet under rasten respektive under lektionernas sista kvart. Min ursprungliga planering var att genomföra samtalen i helklass i slutet av besöket, men rent spontant hände det första samtalet med en grupp om fyra elever och ett par under rasten, då vi alla satt kvar i klassrummet. I slutet av besöket pratade jag med tre grupper om tre elever i klassrummet. Samtalen varade mellan fem och sju minuter och genomfördes under semi-formella omständigheter. Jag hade förberett frågor, som dök upp delvis efter det första besöket och delvis efter att jag ögnat igenom elevernas svar på enkäten, men under de korta samtalen dök det också upp följdfrågor som jag valde att ställa. Samtalet med lärarna genomfördes också under semi-formella omständigheter i personalrummet och varade ca 10 minuter. Under varje samtal skrev jag ner förkortningar av det som sagts. Inget av samtalen spelades in. För att inte glömma bort eller misstolka mina förkortningar skrev jag rent dessa i anslutning till varje samtal. Frågeguiden med de ursprungliga frågorna återfinns i Bilagor 2a och 2b.

#### **4.2.5. Fotodokumentation**

Genom bilder kan man se och ta hänsyn till andra faktorer som spelar in i interaktionen, än endast de verbala (Friedman 2012:187f.). Jag inkluderade fotodokumentation som datainsamlingsmetod i denna undersökning, för att på ett snabbt och enkelt sätt kunna dokumentera eventuella former av translanguaging, som hörde till den fysiska inredningen av klassrummet och kunde visa på exempel av translanguaging eleverna praktiserade i undervisningen.

Under mina besök rörde jag mig ibland i klassrummet, delvis för att bättre höra och se det som försiggick, men också för att kunna fånga upp translanguaging som ljudinspelningarna inte kunde fånga upp och jag inte kunde notera under observationerna, eftersom flera av eleverna oftast satt med ryggen vänd mot mig. Jag fotograferade exempel på translanguaging i skrift, men också klassrumsinredningen och det gemensamma uppehållsrummet utanför klassrummet, för att visa på potentiella exempel på translanguaging i den fysiska miljön. Bilderna togs med min egen mobiltelefon och överfördes till denna fil. Innan jag skulle ta foton på elevernas arbete, bad jag om tillstånd, vilket jag fick varje gång. I resultatredovisningen har jag dock valt att inte inkludera foton tagna i utrymmena utanför klassrummet, delvis eftersom jag bedömde att det fanns en relativt hög risk för att skolan kunde identifieras utifrån dessa bilder och delvis eftersom jag inte med säkerhet kunde säga att dessa bilder exemplifierade translanguaging som pedagogiskt verktyg, då de visade annonser och lappar skrivna på olika språk som satt på skolans anslagstavla. Innehåll i dessa lappar och annonser kunde ha varit allt ifrån köp-och-sälj till träna-svenska budskap, vilket jag inte hade tid att undersöka inom ramen för denna undersökning.

### **4.3. Dataanalys**

Materialet som samlades in har jag försökt analysera så noggrant som möjligt och i flera steg. Det första steget i databearbetningsprocessen var att renskriva anteckningarna och transkribera, samt översätta alla insamlade exempel på translanguaging i det insamlade materialet. Det andra steget i databearbetningsprocessen var kategorisering av exempel på translanguaging i klassrummet. Detta gjordes med avstamp i den tidigare forskningens resultat och slutsatser (Barba-Pacheco 2016; Yoxsimer-Paulsrud 2014) och Garcias och Weis (2014:120f.) guide för undervisning med hjälp av translanguaging. Jag har gjort en sammanställning av de former och funktioner translanguaging kan yttra sig som i undervisningen (jfr. Gunnarsson 2015[www]). Sammanställningen har dock anpassats utifrån min studies kontext. Eftersom den tidigare

translanguagingrelaterade forskningen är i huvudsak situerad i grund- och gymnasieskolan (Rosiers 2017:148) tog jag mig följaktligen friheten att utifrån beprövad erfarenhet bedöma vilka former och funktioner av translanguaging i den ursprungliga modellen kunde vara aktuella i genomförandet av denna studie. Sammanställningen av de former och funktioner jag bedömde skulle kunna yttra sig i det vuxna klassrummet redovisas i tabell 1 nedan.

*Tabell 1: Sammanställning av former och funktioner av translanguaging*

Former	Funktioner
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskussioner</li> <li>- Flerspråkigt material</li> <li>- Initiering av metalingvistiska processer</li> <li>- Kodväxling</li> <li>- Multimodalitet i undervisningen</li> <li>- Samarbete</li> <li>- Översättning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förklara och förtydliga</li> <li>- Genomföra uppgifter</li> <li>- Prata om och jämföra mellan språk</li> <li>- Stötta lärandet</li> <li>- Söka/ge förståelse</li> <li>- Utveckla kunskaper och språket</li> </ul>

I tabell 1 ovan redovisas former och funktioner av translanguaging denna studie ämnar identifiera som övergripande kategorier. Detta innebär att jag har valt att slå ihop vissa former av translanguaging i den ursprungliga modellen, dels för enkelhetens skull och dels för att göra modellen tydligare. Ett sådant exempel är att jag har valt att inkludera former frågor, svar och be om hjälp i den övergripande kategorin samarbete. Vissa former av translanguaging i undervisningen, som t.ex. föräldrasamverkan har jag valt att utesluta, eftersom denna studies deltagare är alla vuxna och myndiga individer. De former av translanguaging som listats i Tabell 1 ovan kan ha flera olika funktioner. Således är funktionerna i Tabell 1 inte nödvändigtvis knutna till en specifik form, utan kan tjäna sitt syfte genom flera olika former i tabellen. Kategorierna i Tabell 1 redovisas efter alfabetisk ordning. I

resultatdelen i kapitel 5 redovisas kategorierna i den ordning de kunde identifieras i det empiriska materialunderlaget.

#### **4.3.1. *Observationer med fältanteckningar***

I det initiala skedet av databearbetningen observerade jag vid två tillfällen. Detta gjorde att jag blev förtrogen med materialet på ett sätt som inte krävde en omedelbar detaljanalys av mina fältanteckningar. Varje form av translanguaging i Tabell 1 tilldelades en färg. Observationsanteckningarna läste jag under de två veckor observationerna pågick. Efter det andra observationstillfället färgmarkerade jag de delar som gav eller kunde ge mig svar på mina frågeställningar. Kodningsprocessen beskrivs som att forskaren hittar mönster i materialet, för att sedan kategoriskt gruppera data utifrån dessa mönster (Bryman 2011:242; Denscombe 2009:332; Fejes & Thornberg 2015:58). I enlighet med dessa rekommendationer, överfördes de färgmarkerade exempel på translanguaging i mina anteckningar till rena färgade pappersblad, efter kategorier i Tabell 1. Intill varje exempel noterade jag den funktionen formen hade eller kunde tänka sig ha i undervisningen.

#### **4.3.2. *Transkribering av ljudfiler***

Ljudinspelningarna lyssnades av sammanlagt tre gånger vid tre tillfällen efter att fältanteckningarna gick igenom. Detta gjordes med ca fem dagars mellanrum mellan varje tillfälle. Endast exempel på translanguaging transkriberades i sin helhet. Excerpten på ryska, engelska och svenska skrev jag ner i förkortad form redan vid observationerna. Dock lyssnade jag igenom dessa för att kunna se huruvida jag missat något i anteckningarna. Jag läste igenom mina anteckningar under tiden jag och mina två vänner som hjälpte till i transkriberingsprocessen lyssnade på inspelningarna, för att på så sätt kunna göra jämförelser eller eventuellt komplettera något jag hade missat i anteckningarna.

Inspelningsutdrag på arabiska och kurdiska transkriberades och översattes av två av mina vänner, en lärarkollega som är arabisk- och kurdisktalande, respektive en gammal elev till mig som är kurdisk- och arabisktalande. Båda mina vänner talar

samma eller nära dialekter som mina studiedeltagare talar. Transkriptionerna skrevs ner i form av standardspråksvariant på arabiska och kurdiska, eftersom det är den enda skriftspråksvarianten som är acceptabel i ett akademiskt sammanhang i dessa två språk. Inga hänsyn till annat än det som faktiskt yttrades i verbal form har tagits med i transkriptionen. Excerpt från ljudinspelningar transkriberades i sina originaluttryck, dock i sammanhängande tal, där skratt, pauser, suckar och liknande talelement har utelämnats i citaten. Citaten i texten återges enligt de svenska skriftspråksreglerna (t.ex. ”de” och ”dem”, ej dom) dock i sin originalform vad gäller grammatik och uttal. Översättningar från alla språk förutom engelska anges i parentes.

Transkriptionerna analyserades därefter genom kodning, enligt Brymans (2011:242) och Denscombes (2009:332) rekommendationer. I denna studie innebär detta att de transkriberade excerpterna kodades in i ett kodningsschema med färgade kodningsblad som utgick från de redovisade kategorierna i Tabell 1. Varje kategori fick egna färgade pappersblad på vilka de olika excerpterna skrevs ned. På så vis kunde data kategoriseras på ett tydligt och översiktligt sätt. De excerpter som eventuellt kunde kategoriseras efter flera kategorier placerades på röda pappersblad, i syfte att underlätta en slutgiltig kategorisering av dessa. De röda excerpterna kategoriserades sedan efter ett paraplysystem, i vilket hänsyn togs till den i min bedömning, mer övergripande kategorins egenskaper. Som exempel på detta, kan t.ex. kodväxling yttra sig som element i en längre diskussion. I ett sådant fall valde jag att kategorisera excerpten som diskussion, men också att kommentera kodväxling som en form av translanguaging inom ramen för den aktuella diskussionen.

#### **4.3.3.     *Enkät- och samtalsanalys***

I det andra skedet av databearbetningen analyserade jag de 17 enkäter och enkätsvaren, för att sedan kunna sammanställa resultaten med observationsanteckningarna. Elevenkäterna numrerades för att undvika förväxling och upprepning i analysprocessen. Därefter upprepade jag kategoriseringsprocessen som tillämpades i analysen av ljudfilerna (se 4.2.2). Intill varje svar som skrevs upp

i kodningsschemat noterades enkätnummer och frågenummer. I kategoriseringen av lärarnas svar på enkäten noterade jag lärarnas initialer intill frågesvaren i kategoriseringsschemat.

Efter varje samtal med eleverna och med lärarna skrev jag ner det som sagts och var av vikt för undersökningen. Detta material kodade jag i anslutning till eller direkt på plats parallellt med observationerna, för att inte kompromettera undersökningen pga. svikande minnet. Kategoriseringen skedde under samma former som vid kategoriseringen av enkätsvaren.

#### **4.3.4. Bildanalys**

Bilderna som totalt är sex i antal tittade jag på som sista steget i databearbetningsprocessen, för att se om det fanns några i Tabell 1 angivna exempel på translanguaging i den fysiska miljön i klassrummet, i det gemensamma uppehållsrummet och bland de fysiska tillhörigheterna så som anteckningsblock, papper och dylikt eleverna använde under lektionerna. Bilderna togs med min privata telefon och överfördes manuellt till denna fil.

#### **4.4. Etiska överväganden**

Vetenskapsrådets (2011, 2017) rekommendationer och forskningsetiska principer har tillämpats i genomförandet av denna undersökning. *Informationskravet* har tillämpats genom studiedeltagarna erhöll information om studiens syfte, tillvägagångsätt och information om vad forskningsetiska krav innebär. Detta gjordes muntligt, under förbesöket i klassen, men också av lärarna som deltog i studien, vid ett annat tillfälle i anslutning till mina observationer. Vid det första informationstillfället valde jag dock att avsiktligt utelämna det specifika syftet, som rörde translanguaging. Jag valde att göra så, för att försöka minimera riskerna att syftet skulle påverka materialet, och därmed mina resultat, eftersom jag var rädd att deltagarna kanske skulle anpassa sitt beteende till studiens syfte. Efter de avslutande elevsamtalen jag haft med eleverna preciserade jag syftet med undersökningen och upprepade de övriga kraven nedan, för att vara säker på att informationen hade

kommit fram. *Samtyckeskravet* tillämpades genom att alla studiedeltagarna blev tillfrågade om att medverka i undersökningen vid förbesöket och sedan vid varje observationstillfälle. Studiedeltagarna blev också informerade om att de var fria att ta tillbaka sin medverkan i studien både under dess genomförande, men också efter att jag observerat färdigt. *Avidentifieringskravet* och *konfidentialitetskravet* har tillämpats mestadels i själva rapporten, där inga namn, organisationer eller individer namnges i texten. Inga personliga uppgifter har samlats i genomförandet av studien, även om studiedeltagarna själva erbjudit att identifiera sig öppet i rapporten. *Nyttjandekravet* följdes på så vis att allt insamlat material endast kommer att användas i forskningssyfte och förvaras på ett säkert sätt och enligt föreskrifter som tillämpas på Institutionen för svenska språket vid GU. Även *rekommendation 2* i God forskningssed (Vetenskapsrådet 2011) tillämpades i undersökningen. Studiedeltagarna har erbjudits att ta del av resultaten, både under den pågående processen och som slutskrivelse.

#### **4.5. Reliabilitet, validitet och tillförlitlighet**

För att syftet med en undersökning ska kunna uppfyllas och för att frågeställningarna ska kunna besvaras, behöver en viss grad av reliabilitet och validitet säkerställas i processen (Bryman 2011:49). Reliabilitet kan sägas mäta den metodologiska styrkan i en undersökning, vilket innebär att den visar graden av tillförlitligheten i en undersökning. För att närma mig en högre grad av reliabilitet har jag valt (multi)triangulering som datainsamlingsmetod i denna undersökning. På så vis har jag kunnat få en flersidig och fördjupande bild av mitt empiriska material, vilket enligt Friedman (2012:190) förstärker reliabiliteten i kvalitativa undersökningar.

Bryman (2011:49f., 167) talar om olika typer av validitet. I denna studie är *den ekologiska validiteten* i fokus (Bryman 2011:167f.). Med ekologisk validitet menas det att undersökningen inte genomförs under kontrollerade former, t.ex. i ett laboratorium, utan i en (närmast) naturlig kontext för studiedeltagarna. En faktor som dock kan påverka situationen är forskarens närvaro vid de deltagande observationerna. För att minimera en sådan påverkan hade jag besökt klassen i



förväg. Dessutom försökte jag i huvudsak agera en passiv observator. Således är min förhoppning att min närvaro i klassrummet inte hade någon större påverkan på resultatutfallet.

Validitet och reliabilitet är termer som i huvudsak tillämpas inom kvantitativ forskning (Ahrne & Svensson 2015:25f.; Bryman 2011:351; Duff 2006:75). Även om detta inte innebär att dessa termer inte är tillämpbara inom kvalitativ forskning, särskilt sådan som inte inbegriper numerologiska mätningar, kan det ändå vara lämpligt att diskutera kvalitativ forskning utifrån begreppet *tillförlitlighet* (Bryman 2011:351f.). Enligt Bryman (ibid.) samspelar fyra kriterier vid bedömning av en undersöknings tillförlitlighet. Dessa kriterier är *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *möjlighet att styrka* och *konfirmera* (Bryman 2011:351-354).

Trovärdighet handlar om huruvida korrekt och rimligt forskaren tolkar och rapporterar sina resultat och slutsatser (Bryman 2011:354). I denna studie har min eftersträvan varit att säkerställa trovärdighetsraden genom en noggrann beskrivning av så väl studiens metodologiska aspekter som den teoretiska bakgrunden. Därutöver kopplas mina tolkningar och slutsatser till autentiska exempel av det undersökta fenomenet. Den ekologiska validiteten i undersökningen bedömer jag som hög och således bedömer jag att trovärdigheten också ökar.

I kvantitativ forskning tillämpas begreppet generaliserbarhet, för att kunna bedöma huruvida resultat och slutsatser i en undersökning är tillämpbara i andra kontexter (Ahrne & Svensson 2015:26; Bryman 2011:354). Denscombe (2009:382f.) menar att även om kvalitativa studier i princip inte uppvisar någon högre grad av generaliserbarhet, kan de ändå lyfta fram företeelser och aspekter i den undersökta miljön i en nyanserad och detaljerad grad. I kvalitativa studier är graden av överförbarhet det närmaste generaliserbarhet man kan komma. Min strävan i undersökningen har varit att genom en fördjupad och detaljerad beskrivning av mitt metodologiska tillvägagångsätt skapa förutsättningar för transparens och duplicering (Duff 2006:75). Således är det upp till läsaren att bedöma graden av överförbarheten i min undersökning. Vidare har jag jämfört mina resultat och tolkningar med andra studier som undersökte samma fenomen och kommit fram till att resultaten och slutsatser är snarlika. Även här kan den ekologiska validiteten i studien sägas bidra till en högre grad av generaliserbarhet. Således pekar detta på att

min undersökning kan vara överförbar till andra kontexter, frågan är dock i vilken grad.

Enligt Bryman (2011:354f.) ska forskaren se till att undersökningen erbjuder en tillgänglig och komplett beskrivning av alla delar av forskningsprocessen i syfte att andra forskare ges möjlighet att granska resultaten utifrån det beskrivna upplägget. På så vis kan en hög grad av pålitlighet i en undersökning säkerställas. I denna studie har jag eftersträvat detaljerade och noggranna beskrivningar av forskningsprocessen, så att andra kan ges förutsättningar för att granska mitt arbete.

Att styrka och konfirmera handlar om att uppfatta, dokumentera och tolka sina resultat på ett objektivt sätt. Forskaren får inte låta sina personliga värderingar eller forskningsintressen påverka tolkningar av resultat eller slutsatsdragningar (Bryman 2011:356). Mitt agerande under processen formades utefter dessa riktlinjer. Även om det är svårt att uppnå en absolut objektivitet, har jag försökt att vara så objektiv som möjligt i undersökningsgenomförandet. Den teoretiska bakgrunden och den tidigare forskningen denna studie tar avstamp i har format dataanalysen och tillämpats som diskussionsunderlag, men har inte påverkat undersökningen i stort.

## **5. Resultat**

I detta kapitel redovisas studiens resultat i form av den kategorisering som presenteras i Tabell 1 ovan (avsnitt 4.3). Först redovisas elevernas translanguaging i avsnitt 5.1. Därefter följer redovisning av lärarnas translanguaging i avsnitt 5.2.

### **5.1. Elevernas translanguaging**

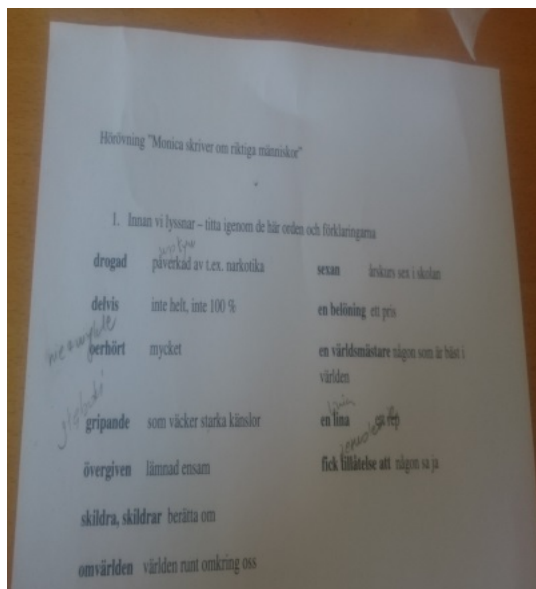
Eleverna i undersökningen transspråkar genom olika former. De transspråkar självständigt, när de samarbetar i par eller grupp och med hjälp av flerspråkigt material som används för att söka förståelse genom översättningar eller information på andra språk än svenska. Elevernas translanguaging i denna undersökning kan kategoriseras enligt följande: översättning (5.1.1), kodväxling (5.1.2), flerspråkigt

material (5.1.3), samarbete (5.1.4) och diskussion (5.1.5). Translanguaging i elevgruppen uppfyller följande funktioner: att söka förståelse, att genomföra uppgifter, att utveckla språket, att prata om och jämföra mellan språk, att förklara och förtydliga, samt att stötta varandras lärande och utveckla språket.

### 5.1.1. Översättning

Översättning bland studiedeltagarna är en av de mest frekventa och en av de mest synliga formerna av translanguaging som kunde identifieras i den undersökta kontexten. Resultaten visar att eleverna regelbundet bläddrar i sina lexikon. För att kunna genomföra uppgifterna slår eleverna upp ord på nätet eller i någon översättningsapplikation i sina telefoner, de skriver ned anteckningar i form av översättningar till sina förstaspråk och de samarbetar när de inte hittar orden i sina lexikon. Bilderna A-D nedan exemplifierar elevernas översättningar som en form av translanguaging vars främsta funktioner är att söka förståelse och genomföra sina uppgifter, för att därmed kunna utveckla sitt språk.

Bild A



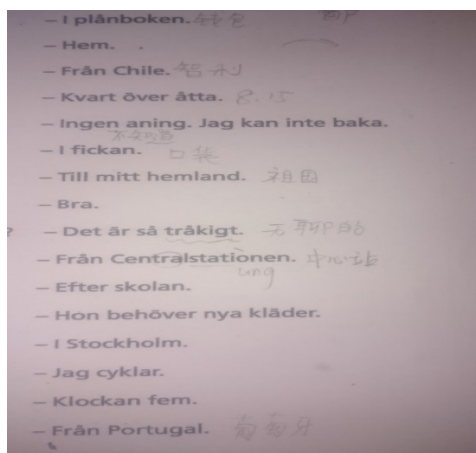
*Bild B*

Bild A och bild B ovan återger en sida från en skrivbok tillhörande en polsktalande elev (A) respektive en stencil en kinesisktalande elev (B) i klassen arbetade med. Eleverna har skrivit översättningar av vissa ord i marginalerna och på de lediga ytorna på papperen. Efter att translanguaging möjliggjorde förståelse och genomförandet av uppgifter, kunde eleverna med de nyvunna förståelserna utveckla sin svenska och eventuellt även sitt förstaspråk.

Den tredje bilden (Bild C) visar anteckningar skrivna av två persisktalande elever. De samarbetar, översätter och antecknar på stencilerna.

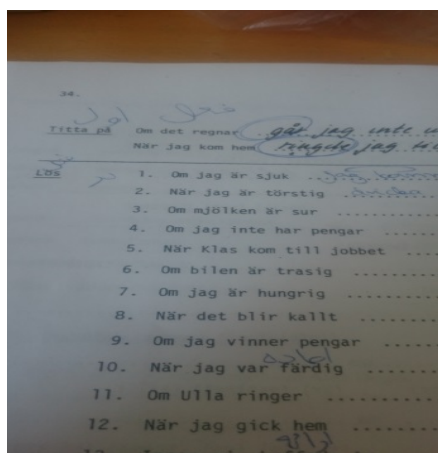
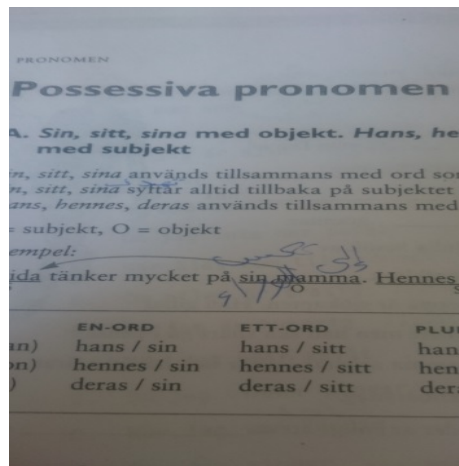
*Bild C*

Bild D



Övningen som eleverna genomförde kopierades från ett grammatikhäfte lärarna använder i undervisningen och handlar om ordföljd. Eleverna hade skrivit översättningar av orden ”lös”, ”om”, ”färdig” och ”skaffade”, men också antecknat på persiska att verbet kommer först i ifyllnadsdelen. Den andra stencilen (Bild D) visar hur eleverna arbetar med grammatiska uppgifter som reflexivt pronomen ”sitt/sin/sina”, med hjälp av översättningar till och från sitt förstaspråk. Översättningarna uppfyller även här flera funktioner. Med hjälp av översättningarna som en form av translanguaging, söker eleverna förståelse för att på så sätt också kunna genomföra sina uppgifter, vilket i sin tur leder till att translanguaging uppfyller ytterligare en funktion, vilket är för eleverna att utveckla sin svenska och kanske även sitt förstaspråk, beroende på huruvida förtrogna med begreppen i det förstaspråket eleverna var från början.

Ett annat exempel på översättningar som en form av translanguaging i materialet är taget från en lektion vars innehåll var tidningsartikelläsning följt av sammanfattning av den lästa artikeln. Under observationerna satt jag längst bak i klassrummet, för att undvika att störa eller påverka undervisningen. Dock satt jag bakom en grupp om fyra elever som alltid arbetade tillsammans och det gick inte alltid att undvika att bli involverad i undervisningen. Vid ett tillfälle vände sig en av eleverna som satt i gruppen framför mig om och ställde en fråga på arabiska, vilken återges i excerpt (1) nedan.

- (1) E1: ؟flak ما هو  
(Vad betyder(är) flak?)

Excerpt (1) ovan visar hur elevens translanguaging i form av översättning har för funktion att söka förståelse och att genomföra uppgiften.

Ytterligare ett exempel på översättning som en form av translanguaging, vars funktion är att söka förståelse och genomföra uppgiften trädde fram, när en kurdisk- och arabisktalande elev bad en annan kurdisk- och arabisktalande elev om översättning av ordet ”sur”. I en av grammatikövningarna som skulle träna ordföljd, ingick följande mening som skulle avslutas: ”Om mjölken är sur.....”. I excerpt (2) nedan ser man hur eleven E2 frågar vad ”sur” betyder på kurdiska och får till svar och förklaring att det är ”samma som syrligt, som ättika”, varpå eleven E2 tackar på arabiska (rad 3).

- (2) E2: çî wateyê *sur*? (Vad betyder sur?)

E3: Tirş, wek sihik. (Syrligt, som ättika.)

E2: شكر (Tack.)

Båda eleverna behärskar båda språken, men när eleven E2 söker förståelse använder hen sig av sitt starkaste språk, kurdiska, till skillnad från när hen ska utföra en pragmatisk handling så som att tacka, för då väljer hen det språk som av olika anledningar kan vara lämpligare i diskursen, arabiska (rad 3).

### 5.1.2. *Kodväxling*

Kodväxling i klassrummet är ett återkommande inslag i språkanvändning bland eleverna. Eleverna kodväxlar, dels när de ”inte hittar orden” (i mina samtal med eleverna), dels ”när det passar bättre med ett svenskt ord” (i mina samtal med eleverna). Några av exempel på elevernas kodväxling är excerpt (3) i detta avsnitt, men också excerpt (5) i avsnitt 5.1.5.

(3) E4: Här kan du skriva därför att instead of eftersom, jag tror.

E5: Men du tror det betyder samma sak? If I want to say that it makes me sad, because many people died?

Elev E4 och E5 har olika förstaspråk, men två gemensamma andraspråk, engelska och ryska. I vissa situationer pratade de ryska, men i de flesta andra situationerna talade de engelska sinsemellan, vilket elev E4 förklarade på följande vis i enkäten och i samtalet vi hade efter lektionen: ”Jag känner mig säkrare med engelska [...] Jag tycker inte om att prata ryska så mycket.”

I exempel (3) ovan, kodväxlar eleverna E4 och E5 på olika sätt. E4 kodväxlar intrasententiellt - inom satsen, medan E5 kodväxlar intersententiellt – i en hel sats (se avsnitt 2.3.1). E4 använder det engelska uttrycket ”instead of” i stället för den svenska frasen ”i stället”, antingen då hen inte kan uttrycket på svenska eller pga. att det engelska uttrycket aktiverades snabbare än det svenska uttrycket i hens ordförråd. Elev E5 å andra sidan, ställer den ena frågan på svenska och den andra frågan på engelska, troligen eftersom engelskan enligt båda eleverna är deras starkaste språk. Således är det troligt att engelska snabbare kan stötta deras språkliga utveckling på svenska. Denna tolkning bekräftas av elev E5 i samtalet efter lektionerna, då hen säger följande:

Vi brukar diskutera svensk grammatik och ordförråd på engelska, för vi förstår snabbare.

men också i enkäten där hen förklarar på vilket sätt hen använder sina olika språk:

Estniska använder jag med min familj, ryska pratade i skolan men nu pratar jag inte mycket, bara med [...] och engelska pratar jag också med [...] i skolan, att förstå eller när jag träffar ny människor.

Dessa citat exemplifierar denna elevs medvetenhet om sin egen språkanvändning i förhållande till olika domäner i hens vardag, men också hur det engelska språket används som *lingua franca* (Wei 2016:2) och hur elevens translanguaging fungerar

som en väg till förståelse. De visar också att translanguaging har för funktion att prata om och jämföra mellan språk, samtidigt som det svenska språket och kunskaperna om det utvecklas.

### **5.1.3. *Flerspråkigt material***

I klassrummet fanns flera ordböcker och lexikon på olika språk till utlån. Utöver dessa, finns det en klassuppsättning bärbara datorer och en datorsal med stationära datorer, samt några stationära datorer i uppehållsrummet eleverna kan använda som vägen till olika digitala flerspråkiga resurser. Trådlös uppkoppling på skolan är också gratis för eleverna. Dock hade alla av de deltagande eleverna sina egna lexikon eller digitala applikationer, vilka användes flitigt för att kunna genomföra uppgifterna och som ett sätt att söka förståelse.

Utöver lexikon på sina förstaspråk, använde eleverna sina mobiltelefoner för internetsökning. Några av eleverna hade med sig grammatikböcker skrivna på olika språk, där de olika aspekterna av svensk grammatik förklaras på respektive språk och exemplifieras med svenska ord och uttryck eller meningar. Garcia och Wei (2014:120) rekommenderar att flerspråkigt material ska finnas i klassrummet, i syfte att underlätta för eleverna att hitta förståelse och skapa mening. I detta fall, är det både skolan och eleverna som står för det flerspråkiga materialet som används i genomförandet av uppgifterna.

Bildmaterialet visar att allt annat skolrelaterat material som fanns i klassrummet, på väggarna eller på informationstavlan, samt i uppehållsrummet och de övriga gemensamma utrymmen på skolan var enspråkigt svenskt, utan något inslag av praktiker som hade kunnat sättas i relation till translanguaging. Förutom lexikon och tillgång till de flerspråkiga digitala resurserna, fanns det endast anslagstavlan som exemplifierade elevernas translanguaging genom olika privatannonser uppsatta av skolans elever.

### **5.1.4. *Samarbete***

Under lektionsobservationerna samarbetade de flesta elever i hög grad, oftast i grupper med gemensamma språk, men också i par eller helklass där engelskan som



lingua franca användes i medieringssyfte. I excerpt (1)-(3) ovan kan man se hur översättningar genom samarbete uppfyller funktionen att söka och ge förståelse, för att på så sätt också kunna genomföra uppgifterna, men också utveckla sin svenska.

Under flera tillfällen uppvisade gruppen framför mig en effektiv organisatorisk struktur och arbetsprocess i genomförande av uppgifterna. Vid dessa tillfällen var det alltid en elev som slog upp nya ord i sitt svensk-kurdiska lexikon, för att sedan översätta orden till arabiska åt de andra tre eleverna. En annan elev verkade vara ansvarig för att bena ut och förklara de svåra grammatiska strukturerna på arabiska. Hen läste om dessa i sin grammatikbok på arabiska. Vid båda observationstillfällena lästes de bearbetade texterna av en tredje elev. En fjärde elev fick skriva ihop sammanfattningen eller läsförståelsesvaren, efter att gruppen diskuterat klart.

Två arabisktalande elever som satt längst fram i klassrummet arbetade ofta tillsammans under observationerna. De läste, reflekterade och skrev var för sig, men hjälptes åt genom översättningar eller att skriva ihop längre meningar tillsammans. Vid ett tillfälle var uppgiften att skriva ner sina tankar och känslor om ämnet som klassen tidigare under lektionen hade diskuterat och arbetat med. Vid ett tillfälle samarbetar dessa två elever (E6 och E7) i en skrivuppgift. Hur de löste uppgiften tillsammans kan man se i exempel (4) nedan:

(4)

E6:

انظروا، أريد أن أقول أن هذا الحدث يجعلني حزين جدا لأن هذا هو ما هربت منه ، جميعنا. ولكن ماذا يجب أن أكتب هنا ؟  
أنني هربت منه؟

(Titta, jag vill säga att den här händelsen gör mig jätteledsen, för att det var det jag flydde ifrån, alla vi. Men vad ska jag skriva här? Att jag flydde från detta?)

E7:

ابدأ كما تريد. ولكن من الجيد أن تكتب ما قلته ، أن هذا ما جعلك حزينا. ثم تحدث لنا لماذا هذا يجعلك حزينا  
مثل ما كتبتة أنا ، انظروا .

(Börja som du vill. Men det är bra att skriva som du sa, att detta gör dig ledsen. Sedan skulle jag berätta varför. Som jag ska skriva, titta.)

E6:

ثم أنني هربت من وطني بسبب نفس الأحداث. انتظر، أنا كتبت الجزء الثاني ونحن سنكتب نفس الشيء .

(Och sedan eftersom jag flydde från mitt hemland på grund av samma händelser. Vänta, jag skriver andra delen så skriver vi samma sak.)

E7:

هل هو كذلك

Är det [...]

I excerpt (4) ovan redogör elev E6 först för vad hen ämnar skriva i början av texten, för att sedan söka råd hos elev E7. Elev E7 bekräftar elev E6:s inledning, men råder också hen att utveckla sina tankar genom att motivera dem. Hen erbjuder också att dela med sig av sin text, varpå elev E6 formulerar sina tankar och ber elev E7 att vänta en stund, för att sedan kunna skriva texten tillsammans. På så vis uppfyller translanguaging som samarbete funktionerna att stötta, genomföra uppgiften och att utveckla språket.

Ett annat exempel på translanguaging genom samarbete i den observerade klassen är det gifta paret, som alltid under mina observationer turades om att läsa i texterna och skrev eller gjorde stencilövningar tillsammans (se bilderna C och D i avsnitt 5.1.1). De har för vana att föra anteckningar och arbeta tillsammans, delvis ”för att vi är gifta” och delvis eftersom ”det är lättare att ha samma papper och studera tillsammans på persiska”, enligt det de uttryckte i samtalet efter lektionerna. På så vis menar eleven att translanguaging har för funktioner att stötta varandra och utveckla språket genom samarbete.

### 5.1.5. *Diskussion*

Vid flera tillfällen under observationerna framkom det både kortare och längre diskussionsinslag i antingen par eller i grupp. Eleverna diskuterade allt ifrån innehållet i texterna, grammatiska processer och strukturer, men också ämnen utanför skolkontext, vilket också framkommer i samtal med lärarna. Nedan redovisas och analyseras några av de skolrelaterade diskussionerna jag kunde ta del av under observationerna.

Elev E4 och elev E5 stod för en större del av diskussionerna i klassen. I excerpt (5) nedan återges en del av det som framkom i materialet, vilket har tagits från ett tillfälle då eleverna hade i uppgift att skriva en text. Elev E4 hade fastnat i sitt skrivande eftersom hen saknade ett uttryck på svenska för att kunna avsluta sin mening och följaktligen skriva klart sin text.

(5)

E4: Как говорится продолжай? На английском go on, and in Swedish?

(Hur säger man fortsätta? På engelska är det go on och på svenska?)

E5: You have to say that? [...] Continue, fortsätter, it is the same.

E4: Yes, but continue is not really the same [...] когда вы должны (när vi måste). Because I want to say that they have to go on, even this terrible thing happened to all, but they have to go on, I can't say *continue*, it is not the same [...]

E5: Также (det stammer), it's the same. It is the same word, it means the same thing.

E4: Yeah, but in English I can use it for other things, in Russian also, it is different, shall I ask [...]?

E5: We can ask her, but I think it is the same, because it means the same, in Swedish, I think there is only fortsätter.

I den första raden i Excerpt (5) frågar elev E4 vad motsvarighet till det ryska ordet för "fortsätta" är på svenska. Hen uttrycker ordet även på engelska och undrar vad den svenska motsvarigheten är. Elev E4 kodväxlar dessutom på intersententiell nivå i rad 1. Hen inleder sin första mening på ryska och i den andra satsen i den andra meningen, växlar hen till engelska. I rad 2 sker en översättning av ordet. I rad sex är det elev E5 som menar att det svenska ordet "fortsätter" motsvarar både "go on" och "continue" på engelska. Även om elev E5 försöker stötta elev E4 genom en diskussion om lämplig översättning, undrar E4 om hen ändå ska fråga läraren, för att försäkra sig om vad som är den rätta översättningen. I rad 7 är det elev E5 som också kodväxlar intersententiellt (se avsnitt 2.3.1), när hen inleder meningen med ett ryskt ord, men fortsätter och avslutar meningen på engelska.

En annan grupp elever som ofta diskuterade olika aspekter av undervisningen var gruppen som satt närmast mig under observationerna. I excerpt (6) nedan återges ett av dessa diskussionstillfällen.

(6)

E1:

ماذا يعني هو بذلك؟ ماذا يقول هنا؟ أن السويد بلده أم لا؟ أنا لا أفهم.

(Vad menar han med det här? Vad säger han här? Att Sverige är hans land eller att det inte är det? Jag förstår inte.)

E8:

لا. لا. هو يفصد أن السويد ترحب بالجميع، لكنه لا يشعر بالترحيب.

(Nej nej, han menar att Sverige välkomnar alla, men att han inte känner sig välkommen.)

E9:

لكن هو لا يحتاج ان يخرج ويقتل الجميع. هويستطيع العودة الى وطنه

(Men, då behöver han inte gå ut och döda alla. Han kan väl gå tillbaka till sitt hemland.)

E1:

نعم، لكني لا أفهم ما يعنيه، لماذا يقول ذلك؟

(Ja, men jag förstår inte vad han menar. Varför säger han så?)

E9:

اعتقد انه لا يفهم حقاً، عائلته وأصدقائه لا تفعل كما فعلوا في وطنهم، لكنه لا يستطيع أن يفعل الشيء نفسه، ويريد نفسه كما هو الحال في بلده، بالتالي هو غاضب

(Jag tror han inte riktigt förstår, hans familj och hans vänner gör inte som de gjorde i hemlandet, men han kan inte göra samma. Han vill ha det samma som i sitt land och därför är han arg.)

E1:

ولكن خطأ من هذا. ذلك ما لا أفهمه. ماذا يقصد بذلك. هل هذا خطأه. او خطأ السويدين

(Men vems fel är det? Det förstår jag inte. Hur menar han det? Att det är hans fel? Eller svenskarnas?)

E8:

يلقي اللوم على السويديين لأنه لا يفهم أنه خطأه، فهو ليس طبيعياً، على ما أعتقد، ولا يفهم كيف هو هنا، ويريد فقط أن يحصل على ما يمكنه

(Han lägger skulden på svenskarna, för att han inte förstår att det är hans fel. Det är han som inte är normal, tycker jag. Han förstår inte hur det är här och han vill bara ha som han kan.)

E1:

يعني، كيف يمكن أن يقول ذلك عندما لا يكون طبيعياً، قد يأتي إلى هنا مثلنا لكنه غير ممتن، دون مجنون، هل يمكن أن تكون مجنون جداً. لماذا؟

(Det menar jag, hur kan han säga så, när det är han som inte är normal. Han får komma hit som vi men han är inte tacksam, utan galen. Skulle du kunna vara så galen? Varför?)

E9:

جئت إلى هنا من أجل السلام ولأجل أولادي، وأنا أحب السويد وانها جيدة، لكنه مثل الآخرين، كما تعلم، أنت تعرف كيف هو، فهم لا يفهمون

(Jag kom hit för fred och för mina barn, jag tycker om Sverige och det är bra, men han är som de andra, [...] vet du. Du vet hur det är. De förstår inte.)

E1:

أنا أتفق معك، أنا لا أفهم

(Jag håller med dig. Jag förstår inte det.)

I excerpt (6) ovan verkar elev E1 uppleva svårigheter i läsningen varpå en diskussion om textinnehållet initieras i gruppen. Genom att transpråka i diskussionsform kan eleverna förklara och förtydliga textinnehållet för varandra och stötta varandras lärande. I rad två och sju förklarar elev E8 för elev E1 innebörden i texten på arabiska. Elev E9 deltar också i diskussionen genom sina tolkningar av stoffet i rad tre, fem och nio.

Ett annat exempel på hur translanguaging som yttrar sig som diskussion har för funktion att söka förståelse är excerpt (7) nedan.

(7)

E8:

ما هو غير جيد هنا؟ أشر إليها باللون الاحمر، ولكن لا أستطيع أن أرى ما هو الخطأ

(Vad är det som inte är bra här? [...] markerade rött, men jag kan inte se vad som är fel.)

E9:

انظر هنا، يجب أن تستخدم الجملتين، ولكن لديك نفس المعنى، وهنا لا يمكن استخدام الأفعال في اللغة السويدية، كما في اللغة العربية. ماذا تقول

(Titta här, du ska vända på de två satser, men du har samma mening. Här kan man inte ha verb i svenska, som man kan i arabiska. [...] vad säger du?)

E1:

أعتقد أنه يمكنك، ولكن أعتقد أن هذه هي المشكلة، لقد كتبت في صيغة المصدر ، انظر .علامة حمراء، ولكن هنا عليك أن تغير المكان في اللغة العربية يمكنك التغيير ولكن ليس في اللغة السويدية (Jag tror man kan, men jag tror det här är problemet. Du har skrivit den i infinitiv, ser du, [...] har markerat rött, men här ska du byta plats. För i arabiska kan man flytta men inte i svenska [...])

E8:

انتظر، ولكن لماذا لا أستطيع أن أكتب بهذا الشكل. إنه نفس المعنى، انها تخرج عندما تستيقظ، وعندما تستيقظ انها تخرج (Vänta, men varför kan jag inte skriva så här? Det är samma sak. Hon går ut när hon vaknar. När hon vaknar hon går ut.)

E9:

لا، ولكن هنا عليك تغيير الموقع، ( يمكنك أن تقول ذلك باللغة العربية ولكن ليس باللغة السويدية). انظر هنا في الكتاب، يكتبون أن العبارة الفرعية يجب أن يتبعه الفعل، لأن العبارة الفرعية هي ظرف. عندما تقوم بتغيير المكان، يجب أن تغيير أماكن الفعل والفاعل أيضا، فإنه ليس هو نفسه كما في اللغة العربية (Nej, men här måste du byta plats. Man kan säga så på arabiska men inte på svenska. Titta här i boken, de skriver att bisats måste följas av verb, för att bisatsen är adverbial. När du byter plats måste du byta plats på verb och subjekt, det är inte samma som i arabiskan.)

I excerpt (7) ovan diskuterar eleverna den svenska ordföljden i bisatsstrukturer. De jämför och förklarar utifrån egna kunskaper och med hjälp av en grammatikbok skriven på arabiska. Elev E8 initierar diskussionen genom att be om hjälp, eftersom hen inte förstår varför läraren markerat fel i hans lösning. Elev E9 visar först genom förklaring och språklig jämförelse vad hen tror är orsaken till lärarens markering. Därefter ber hen elev E1 om hens åsikt. Elev E1 hittar dessutom ett ytterligare fel, varpå elev E8 uttrycker sin uppfattning om den korrekta lösningen. I slutskedet är det elev E9 som förklarar den grammatiska regeln något utförligare, varpå diskussionen övergår till en fortsatt individuell genomgång av uppgiften.

## 5.2. Lärarnas translanguaging

Lärarnas translanguaging tar uttryck i den naturliga formen genom översättning (5.2.1), diskussion (5.2.2), initiering av metalingvistiska processer (5.2.3) och kodväxling (5.2.4). Dock kan man i lärarnas svar på enkäten och utifrån det som framkommit i samtalen med dem, urskilja en vilja och potential att transspråka genom mer strukturerade och organiserade former. Lärarnas translanguaging har för

funktion att ge förståelse, stötta, förklara och förtydliga, prata om och jämföra mellan språk och utveckla språket.

### **5.2.1. Översättning**

Vid återkommande tillfällen under observationerna översatte båda lärarna från svenska till engelska eller vice versa. Vid ett tillfälle under första observationen planerar klassen för ett gemensamt projekt längre fram under kursen. Läraren säger: ”Dispositionen, the composition, är femstyckesmodell.” Vid det första anblicket skulle detta exempel kunna kategoriseras som kodväxling, eftersom det sker ett kodbyte/språkskifte i meningen. Dock bedömer jag detta exempel som översättning då ordet först uttrycks på ett språk, följt av att det samma ordet uttrycks på ett annat språk. Kodväxling inbegriper inte översättningar av ett och samma ord, utan olika morfologiska element, satsdelar och meningar som uttrycks på olika språk (Nguyen & Cornips 2016:1; Park 2013:1).

Även om endast ett fåtal elever kan förstå det engelska ordet, hjälper översättningen alla på så vis att den startar en kedjereaktion i klassen. En elev, som läraren vände sig till vid översättningen, översätter ordet ”composition” från engelska till ryska till en annan elev, som i sin tur översätter ordet till arabiska för några andra i klassen. Dessa elever samarbetar i översättningen av ordet till kurdiska, respektive persiska. Till slut verkar hela klassen ha förstått vad ”dispositionen” betyder tack vare översättning och samarbete som två former av translanguaging.

Under det andra lektionsbesöket är det ordet ”kola” som översätts rakt till ”caramel”. Vid ett annat tillfälle översätts det svenska ordet ”jaga” till det engelska ordet ”to chase”. Vid varje översättning upprepas proceduren. De elever som kan engelska och något annat språk som talas i klassen översätter orden vidare, följt av att alla eleverna engagerar sig i översättningsprocessen.

Vid ett tillfälle under det andra observationstillfället har eleverna i uppgift att reflektera över en nyhet som lästes på den föregående lektionen. Under skrivprocessen ställer elev E4 sin fråga på engelska, vilket exemplifieras i excerpt (8) nedan.

(8)

E4: How do you say “act” in Swedish? I mean, when you do something.

LN: Ungefär samma fast med G och lite längre. Kommer du på något ord?

E4: Agera?

LN: Agera.

I början transspråkar läraren N. (LN) genom att själv tala engelska med eleven. Lärarens translanguaging har för funktion att stötta eleven genom att säga att orden är snarlika. Dock när eleven inte lyckats hitta ordet i sitt passiva ordförråd ger läraren eleven förståelse, genom en direkt översättning.

### 5.2.2. *Diskussion*

Vid ett tillfälle under det första observationstillfället sätter sig läraren N. vid en bänk och går igenom innehållet i den lästa texten tillsammans med två av eleverna i klassen. En diskussion på engelska uppstår. Diskussionen handlar om vad och varför har skrivits som svar på läsförståelsefrågorna på texten. En av eleverna påbörjar sin mening på svenska, men kodväxlar intersententiellt ganska snabbt till engelska, varpå både läraren och elev E5 kodväxlar till engelska, vilket excerpt (9) nedan visar.

(9)

E4: Här, till den fråga, I have written that he doesn't want to live in Sweden, because he finds the culture different and spoiled, because that is what he says in the text. But you've marked it.

LN: Yes, I understand why you did that, but I wonder if there was any other reason for that. If you look deeper in the text, can you find some other reason for that? That he doesn't want to stay here?

E4: I don't know, I'm not sure.

E5: Here, he says that it is not for him. He means that the culture is not good for his family.



LN: Good, can you try and elaborate that? In what way is the culture bad for his family and why is he having a hard time, because of that? You need to be able to find the answers in between the lines, as well, not only on the surface, because that will give another dimension to your comprehension and your production in Swedish. Is that ok?

I denna excerpt förklarar en av eleverna, elev E4, på engelska, att hen hade svarat korrekt på frågan, men att läraren ändå markerade svaret som felaktigt. Läraren N. svarar själv på engelska och förklarar och förtydligar att hen inte riktigt menade att svaret var felaktigt, utan att hens avsikt var att eleven skulle läsa mellan raderna och utveckla sitt svar och därmed sin läsförståelseförmåga. Den andra eleven, elev E5, stöttar sin klasskamrat genom att visa att en annan tolkning av texten är möjlig, varpå läraren stöttar elev E4:s fortsatta arbete med ett par frågor och en förklaring av vad som uppgiften innebär och varför det ska göras på ett visst sätt.

Vid det andra observationstillfället förekom det flera exempel på kodväxling från läraren C:s (LC) håll. LC diskuterar stoffet på engelska, vilket kan ses i excerpt (10) och (11) nedan.

(10)

LC: Det är två frågor du inte svarat på här.

E10: Ja, jag kan inte förstå riktig. He says that he doesn't want to do as they tell him to do, but I don't really get why.

LC: Show me.

E10: Here.

LC: Here? What does he say then?

E10: "Everything here is different, children do what they want and a man has no control over his own family. I find no reason to oblige, because it tears my family apart." So, he's saying that he will not do that because his family hurts.

LC: Ok, how would you say that in Swedish?

E10: Hans familj "hurts" and han vill skydda dem.

LC: And what does "hurt" mean? How does one say "hurt" in Swedish?

E10: Det ”skadar” hans familj?

LC: Ok, in what way is he using the word? What does he actually mean? I want all of that, but in Swedish. Can you do that? And the other one?

I excerpten ovan kodväxlar eleven E10 snabbt till engelska, varpå läraren gör det samma. Läraren fortsätter dessutom tala engelska, även när eleven återgår tillbaka till svenska i rad 12. De två diskuterar var i texten svaret på den ena frågan finns och hur det kan uttryckas på svenska. Lärarens translanguaging har för funktion att stötta denna elev genom att ställa frågor och lotsa eleven till svaren i diskussionen.

Excerpt (11) nedan återger en liknande situation från det andra observationstillfället, där man på engelska diskuterar vissa grammatiska aspekter i svenska språket och på vilket sätt dessa skiljer sig från elevens modersmål - kinesiska. Klassen övar ordföljd och nu går läraren C. runt och tittar på det eleverna gör. När hen kommer till elev E11, som oftast arbetar ensam, sätter hen sig ner och läser det eleven skrivit. Eleven säger att hen ”har jättesvårt med många av uppgifterna.” När läraren frågar på vilket sätt och varför hen tycker att det är svårt att lösa uppgifterna, svarar eleven på engelska:

(11)

E11: Can I explain in English?

/Läraren nickar och eleven fortsätter:/

E11: This and this we can't say in Chinese. There is no word for this and not for these. And we cannot say so in Chinese, because the word order is different and how you speak to each other. So, I got very confused and then I could not think.

LC: Yes, but you speak so good English, don't you think you could use your English in a process of learning Swedish? It would be easier, don't you think?

E11: Oh, yes, but when I do that, I get stressed, because I mix everything and I have no time to finish and sometimes I don't find words and I just want to finish.

LC: You shouldn't worry about the time. Take your time, you're here to learn. Try to do the exercise by using your English skills. How would you say this in English?

E11: "When he came home, he went straight to bed."

LC: And now in Swedish. What is the difference in the word order here?

E11: The verb. Yes?

LC: Yes, the verb. Hur säger vi på svenska då? Kan du prova så gör vi dem tillsammans?

/De fortsätter prata svenska./

Elev E11 och lärare C. (LC) diskuterar ordföljd i svenskan genom att eleven låts dra paralleller mellan de språk hen kan och svenskan. Translanguaging har således för funktion att jämföra mellan och prata om ordföljd i kinesiska, engelska och svenska genom att diskutera på engelska. Det är eleven som initierar diskussionen på engelska, men läraren visar inget motstånd och övergår själv till engelska. När läraren bedömer att eleven har uppnått förståelse och kan fortsätta genomföra sin uppgift, kodväxlar hen tillbaka till svenska.

Att de deltagande lärarna i studien har som mål att alla elever ska kunna uttrycka sig obehindrat och oberoende av vilket språk som används som medieringsverktyg, framkommer också i samtalen med dem. Båda lärarna säger att de använder engelska och som lärare C. (LC) uttrycker det, kan det underlätta förståelsen i undervisningen:

[...]ibland även för mycket, för jag tycker det är så bekvämt. Man bara tjufs förklarar och [namn på två elever] förstår på direkten. (i mitt samtal med lärare C.)

Även lärare N. skriver i enkäten att eleverna "gärna får tala sitt språk" och "[...] även jag pratar engelska ibland, om det blir lättare för några att förstå".

### 5.2.3. *Initiering av metalingvistiska processer*

Vid ett tillfälle under det första lektionsbesöket pågår en diskussion om en händelse med hjälp av två svenska dikter. Läraren N. läser dikterna och uppmuntrar eleverna att kommentera dessa. Lektionssyftet denna gång är att utveckla sin förmåga att tolka och analysera skönlitteratur, denna dag i form av en traditionell och en modern dikt med samma tema. Lärare C. skriver några ord och uttryck hämtade från dikterna på tavlan. Det är känslord och adjektiv. Hen påbörjar en diskussion om känslor varpå en elev säger att det är svaga ord. Då ställer läraren frågan ”Hur gör man på era språk?”. Eleverna diskuterar frågan på svenska och på andra språk. Genom att ställa frågan försöker lärare C uppmuntra eleverna till att göra jämförelser mellan lexikaliska och pragmatiska aspekter i sina språk och svenskan, för att komma fram till och förklara eventuella likheter och/eller skillnader. Således initierar hen en metalingvistisk reflektionsprocess och så småningom en kort diskussion i vilken både ordförråden och de pragmatiska aspekterna i de olika språken i relation till känslodomänen jämförs. Att syftet med hens fråga är att initiera en sådan diskussion som resulterar i jämförelse mellan språk bekräftar hen senare i vårt korta samtal, men också när hen besvarar frågeformuläret. I samtalet säger hen detsamma som anges som svar på fråga 4 i enkäten: ”Jag frågar ofta hur man gör eller säger på deras språk, så de kan jämföra och se vad som är olika och vad som går hem.” Detta är också synligt i excerpt (10) i avsnitt 5.2.2, när läraren diskuterar metalingvistiska aspekter med elev E10.

Den andra läraren uttrycker sig på samma vis i samtal och i enkäten. Hen uttrycker också att hen uppmuntrar parallelldragningar mellan svenska och elevernas andra språk i jämförelsesyfte. Enligt hen, kan det minska fel i produktionen, men är också ett sätt att stötta varandras språkutveckling för ”de lär sig av varandra” (Lärare N. i samtal). Båda lärarna skriver dessutom i enkäten att de välkomnar elevernas användning av olika språk i syfte att diskutera språk och stötta och hjälpa varandra i undervisningen. Dock påpekar båda att det ibland kan vara lite för mycket prat på andra språk och att det är svårt att veta huruvida samtalen och diskussioner rör undervisning eller något ämne utanför skolkontext. På de sista två frågorna i enkäten svarar båda lärarna att de vet vad translanguaging är och att de ”försöker uppmuntra

eleverna att använda sina språk”, men också att det är svårt att arbeta med translanguaging som utgångspunkt då det ”inte finns tid att planera på så sätt” och då ”det är många språk i klassrummet”.

#### **5.2.4 Kodväxling**

Resultaten visar att även lärarna kodväxlar. I rad 4 i excerpt (10) kodväxlar läraren från svenska till engelska, efter att eleven kodväxlat från svenska till engelska. I rad 18 i excerpt (11) kodväxlar läraren från engelska till svenska. Translanguaging i dessa två exempel ((10)-(11)) uppfyller dels en stötningsfunktion och dels skapar ett utrymme i vilket eleven kan utveckla sitt språk och uppnå förståelse genom att hans flerspråkighet inkluderas i undervisningen.

## **6. Diskussion**

I detta kapitel diskuterar jag studiens resultat i relation till de teoretiska ramarna undersökningen tar avstamp i (se kap. 2), samt i förhållande till tidigare forskning om translanguaging i undervisningskontext (se kap. 3). Först diskuterar jag elevernas translanguaging i avsnitt 6.1 och därefter lärarnas translanguaging i avsnitt 6.2. Därefter ger jag mina sammanfattande kommentarer om translanguaging som pedagogiskt verktyg i avsnitt 6.3. Avslutningsvis diskuteras mina metodologiska val i avsnitt 6.4.

### **6.1. Elevernas translanguaging**

Svaret på den första frågeställningen i min undersökning är att fem former av translanguaging bland eleverna kunde identifieras och att dessa former uppfyller olika funktioner i lärandet. De identifierade formerna av translanguaging är: översättning, kodväxling, flerspråkigt material, samarbete och diskussion. Translanguaging i elevgruppen uppfyller följande funktioner: att söka förståelse, att genomföra uppgifter, att utveckla språket, att prata om och jämföra mellan språk, att förklara och förtydliga, samt att stötta varandras lärande.

Alla eleverna i min studie använder någon form av flerspråkigt material. En del har lexikon i tryckt form och andra använder lexikon eller olika översättningssidor och applikationer på nätet. Garcia och Wei (2014:120f.) menar att översättning som en form av translanguaging underlättar vägen till förståelse och meningsskapande i inlärningsprocessen. Detta är även synligt i min undersökning. Eleverna i min studie använder sina lexikon och annat flerspråkigt material för att snabbt och effektivt hitta förståelse och skapa mening i sitt lärande. Genom att översätta, skapar eleverna i min studie möjligheter för att kunna genomföra sina uppgifter och därmed utveckla sin svenska. Kano (2012:165ff.) säger att översättningar kan användas på två sätt. Enligt henne används det ena sättet av de mer erfarna andraspråksanvändarna i syfte att förmedla mening, vilket innebär att språkligt mer avancerade elever använder översättningar för att på ett annat språk uttrycka det de redan kan på sina språk. Det andra sättet att översätta menar Kano (ibid.) används av de mindre erfarna andraspråksanvändarna i syfte att skapa mening, vilket innebär att eleverna reflekterar och tänker på sina språk, för att sedan översätta sina tankar till ett annat språk. I mina resultat ser jag dock att både de mer avancerade och de mindre avancerade eleverna använder sig av översättningar för att på ett snabbt och effektivt sätt stötta andra eller själva komma till förståelsen som krävs för att lösa uppgifterna.

Resultaten i min undersökning visar att eleverna transspråkar genom kodväxling såväl skriftligt som muntligt. I den muntliga interaktionen kodväxlar eleverna både fristående och i diskussioner och samarbete, för att kunna åstadkomma förståelse, genomföra uppgifter, stötta varandra och utveckla sitt språk. Eleverna, men även lärarna i min studie kodväxlar antingen inter- eller intrasententiellt, dock inte i form av påhäng eller inom ord. Detta uppfattar jag är ett resultat av att eleverna i min studie är vuxna och begränsar sin kodväxling eftersom de redan har ett etablerat första språk men inte ett så pass utvecklat andraspråk att de kan kombinera språkliga element på mikronivå, som t. ex. böjningsformer och affixer, vilket studier om kodväxling påvisat barn och ungdomar gör när de kodväxlar (Cantone 2005:494ff. ). När eleverna och även lärarna i min studie kodväxlar bekräftas dock den tidigare forskningens påvisande att kodväxling är en gängse praxis i det flerspråkiga klassrummet (Cook 2016:10; Creese & Blackledge 2010:105; Garcia & Lin 2016:3;

Garcia & Wei 2014:12; Park 2013:1; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2017:11). De exempel på kodväxling som framträdder i min studies resultat tolkar jag inte endast som en påföljd av brister i elevernas svenska, utan också för att de aktivt väljer att göra det, för att påskynda sin förståelse och inläring, vilket stödjer och stöds av den forskning som säger att kodväxling kan tolkas som en strategi för att skapa mening i undervisningen (Garcia 2009:45; Lewis, Jones & Baker 2012:3f.). Det är när eleverna i min studie berättar och visar att kodväxling påskyndar och underlättar lärandet som jag också får belägg för min egen åsikt om att kodväxling inte bör betraktas som en negativ praxis, utan användas som resurs i lärandet. Samtidigt vågar jag inte påstå att kodväxling som framträdder i minundersökning yttrar sig på samma sett i andra flerspråkiga klassrum. Huruvida det sker i andra klassrum får framtida forskning belägga.

Genom att samarbeta ägnar sig eleverna i studien åt sociokulturellt lärande genom interaktion. Enligt Vygotskij (1978:86), kan den svagare lära sig av den ”mer kompetenta” och således snabbare närma sig sin närmaste utvecklingszon. Enligt min mening behöver dock inte stöttning utesluta att den ”mer kompetenta” själv utvecklar sig i processen. Det är möjligt att den ”mer kompetenta” också utvecklas genom stöttning, eftersom stöttning är en reflekterande aktivitet, i vilken mening omformuleras och förhandlas fram i interaktion. Detta anser jag bekräftas i min undersöknings resultat i excerpt (6) och (7) i avsnitt 5.1.5., när eleverna i studien får möjligheter att själva reflektera över och använda sitt förstaspråk på olika sätt. Alla eleverna i min studie har visserligen hunnit etablera ett eller flera förstaspråk innan de flyttade till Sverige, men den språkliga utvecklingsnivån skiljer sig mellan många, både enligt lärarnas uppfattning och enligt det eleverna själva uppger i samtal. Genom samarbete som dessutom sker på elevernas förstaspråk kan det vara befogat att anta att även elevernas färdigheter i förstaspråket utvecklas i interaktionen. Williams (2012:38ff.) betraktar translanguaging som ett verktyg som inte endast utvecklar det nya språket, utan både det förstaspråket och det nya språket i samspel. Detta är även vad Cummins (1981:24) menade med sin IH och vad Garcia (2009:45) kallar för dynamisk flerspråkighet, där båda språken utvecklas tillsammans och inget språk anses vara viktigare än det andra. Det är när eleverna i min undersökning diskuterar och reflekterar på alla sina språk som jag i min studies

resultat finner belägg som stödjer Garcia och Weis (2014:49) påstående om att den dualistiska synen på flerspråkighet (Matarese 2013:29) inte är tillräcklig som utgångspunkt i klassrummet. Därmed visar även resultaten i min studie att den dynamiska synen på flerspråkigheten kan vara en lämpligare utgångspunkt i undervisning av flerspråkiga elever.

González (1989:215ff.) drar slutsatsen i sin studie att stadiga grunder i elevernas förstaspråk har en positiv effekt på språk- och kunskapsutveckling på elevernas andraspråk. Även om hans studies deltagare är unga grundskoleelever, kan detta tillämpas i de resultat min studie visar. När eleverna i min studie använder sina förstaspråk för att utveckla sin svenska, tolkar jag det som att lärandet underlättas tack vare att de redan har en stadig grund i sina förstaspråk, men också en etablerad begreppsförståelse. Eleverna i min undersökning uttrycker i samtal och uppger i enkäten att deras flerspråkighet välkomnas i undervisningen, men också att de själva oftast ser den som en resurs de kan dra nytta av i sin inläring av svenska, både vid samarbete och översättningar (se avsnitt 5.1.4.) och som elev E5 (se avsnitt 5.1.2.) säger ”när jag träffar ny människor”. Det är i denna kontext som jag ser hur resultaten i min studie också kan belysa vikten flerspråkighet som resurs kan ha för språk- och kunskapsutveckling i ett flerspråkigt klassrum.

Resultaten i min studie visar att eleverna transpråkar ofta och i hög grad. Resultaten visar också att translanguaging underlättar i meningsskapande processer i undervisningen och påskyndar lärandet. Dock visar resultaten också att translanguaging sker i konstellationer som bildas efter språkgemenskap. Detta anser jag påvisar en risk att grupperingar utifrån språktillhörighet kan äga rum i klassrummet, vilket eventuellt kan leda till att translanguaging som praxis kan vara inkluderande för vissa, men inte för alla i klassrummet. I min studie deltog en kinesisk elev (E11) som till skillnad från resten av eleverna i klassen, inte hörde till någon språklig gemenskap i gruppen. Denna elev transspråkade med hjälp av flerspråkigt material och engelska som *lingua franca*. Dock, eftersom hen inte hade möjligheter att diskutera och bearbeta stoffet i interaktion och på sitt språk, uppfattar jag som att hens språkutveckling vilade på andra förutsättningar än språkutveckling hos andra elever i klassen, mestadels pga. att de andra eleverna hade fler interaktionsmöjligheter i undervisningen. Elev E11 i studien var inte exkluderad från



gemenskapen tack vare hens färdigheter i engelska, men det framkom tydligt att det var individuellt arbete hen oftast ägnade sig åt och att hens inkludering och därmed inläring inte blev optimal just pga. grupperingar utifrån språkgemenskap i den undersökta klassen. Williams (2012:39) och Garcia (2011:2ff.) menar att eleverna bör grupperas utifrån språkgemenskap för att kunna åstadkomma optimala inlärningsförutsättningar. Här identifierar jag en lucka i deras resonemang, eftersom jag tolkar det som att deras slutsatser om translanguaging vilar på premissen att det alltid finns någon språkgemenskap i det flerspråkiga klassrummet, vilket inte är fallet i det globala klassrummet (Barba Pacheco 2016:2; Beres 2015:103). I min studie deltar två lärare och femton elever som sammanlagt använder 10 språk i sitt dagliga liv. Risken att det finns elever som inte delar språk med någon annan i klassen blir därmed högre, vilket exemplifierades med elev E11:s situation. Det är i sådana situationer jag menar att naturlig translanguaging inte räcker till och att läraren behöver tillämpa officiell translanguaging i sin undervisning, just för att alla elevers flerspråkighet ska kunna inkluderas i processen. Frågan blir hur detta kan genomföras. Detta återkommer jag till i avsnitt 6.3. nedan.

Lärarna i studien uttrycker dessutom att eleverna transspråkar icke-skolrelaterat. Yoxsimer-Paulsrud (2014:182) har i sin studie kategoriserat translanguaging som pedagogisk och icke-pedagogisk. Hon menar att icke-pedagogisk translanguaging inte har någon påverkan på språkutveckling. Jag menar dock att det är möjligt att icke-pedagogisk translanguaging drar bort fokus från undervisningen och lärandet, men det är också möjligt att den utvecklar språket på andra sätt än pedagogisk translanguaging. Således kan det skapas ett välkomnande klimat för den flerspråkiga gemenskapen samtidigt som det eventuellt skapas tillfällen då translanguaging kan störa undervisningen. Från mitt perspektiv innebär detta att vid tillämpning av Garcias (2009:45) princip social rättvisa i ett flerspråkigt klassrum behöver skolan ta hänsyn till både de positiva och till de eventuella negativa aspekterna av translanguaging.

## 6.2 Lärarnas translanguaging

Som svar på den andra frågeställningen i min studie, identifierade jag fyra former av translanguaging: översättning, diskussion, initiering av metalingvistiska processer och kodväxling, med följande funktioner: att stötta, förklara, ge förståelse, samt prata om och jämföra mellan språk. Lärarna praktiserade endast den muntliga och den naturliga translanguagingformen (Williams 2012:39) under observationerna. Dock uttryckte båda lärarna en vilja att implementera elevernas förstaspråk i undervisningen på ett mer strategiskt sätt, vilket pekar på att de är öppna för att arbeta med officiell translanguaging (ibid.) i undervisningen.

Lärarna i min undersökning välkomnar att eleverna använder sina förstaspråk i klassrummet, när lärandet gynnas av det. Lärarna transspråkar även själva. De översätter, diskuterar på andra språk, uppmuntrar eleverna att jämföra och diskutera undervisningsstoffet på sina språk och kodväxlar i undervisningen. Lärarna i min studie använder engelska språket när de kodväxlar i undervisningen. Å ena sidan, underlättar detta för både lärarna och eleverna att komma till förståelse och kunna skapa mening i undervisningen och att genomföra sina uppgifter. Å andra sidan undrar jag vilken roll engelskan egentligen har i translanguaging, och hur användning av engelska som *lingua franca* påverkar användning av de andra språk som figurerar i klassrummet. Det finns en uttalad oro att engelska språket sakta övertar vissa domäner av dagens samhällen (Hyltenstam & Milani 2012:29) och då är frågan jag ställer mig i vilken mån translanguaging underlättar denna spridning av engelska som ett dominant globalt språk.

Lärarna i studien praktiserar translanguaging i dess naturliga form. Dock praktiserar inte lärarna officiell translanguaging, även om de säger sig skulle kunna tänka sig det. Mazak, Mendoza och Mangonéz (2016:85f.) studie har också visat hur lärare på ett universitet transspråkar spontant, men inte strukturerat. Att transspråka spontant är ett tecken på ett öppet klimat och att läraren inkluderar flerspråkigheten i undervisningen, men det innebär också att translanguaging i sin fulla potential inte används i klassrummet, vilket i min uppfattning och enligt min tolkning av både resultaten i min egen studie som i den tidigare forskningen, kan ha för konsekvens att bromsa lärandet. Likaså uttrycker sig lärarnas translanguaging i endast muntlig

form. Min bedömning är att om lärarna skulle transspråka och låta eleverna transspråka på ett mer strukturerat sätt och även i skriftlig form, skulle detta kunna resultera till att lärandet påskyndas och translanguaging genom nya former tillåts uppfylla fler funktioner än de som identifierats i undersökningen.

Dock är frågan huruvida det är möjligt att göra ett så gediget arbete med alla nödvändiga förberedelser under den korta tiden lärare har sina elever på kursen. Som jag tidigare nämnt, läggs kurserna på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning på 10 veckor. För att kunna strategiskt planera translanguaging i undervisningen, behöver lärarna veta vilka språk som talas i klassrummet och införskaffa allt material som behövs för att kunna genomföra sin planering. Williams (1994:passim) menar att elever bör undervisas i båda sina språk. Frågan är dock huruvida detta kan genomföras i praktiken. Till skillnad från Williams undersökning (1994, 2012) tvåspråkiga klassrum, rymmer dagens klassrum oftast fler än två språk. Det är omöjligt för läraren att kunna alla sina elevers språk. Inom vuxenutbildning ställs det inte heller samma krav på studiehundledning på modersmålet som det görs inom grund- och gymnasieutbildning. Detta leder oss tillbaka till de organisatoriska frågorna inom vuxenutbildning, med fokus på en aktiv användning av de vuxna elevernas flerspråkighet i undervisningen, vilket ännu inte är aktuellt inom denna skolform. I Kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket 2012a) inkluderas inte flerspråkigheten i undervisningen på något aktivt sätt. Det ingår i kunskapskriterierna att ”kunna jämföra och dra paralleller mellan sitt förstaspråk och det svenska språket” (Skolverket 2012a:169, 199), men utöver detta finns det inga riktlinjer eller påbud för huruvida och på vilket sätt elevernas flerspråkighet kan inkluderas och användas i undervisningen. Garcia och Wei (2014:120), Creese (2017:1f.) och Svensson (2017:224) är endast några av de forskare som menar att translanguaging kan vara ett ypperligt verktyg att använda i undervisningen.

Dock har den tidigare forskningen studerat unga elevers translanguaging eller translanguaging på tvåspråkiga skolor och universitet i världen och således blir det svårt att implementera dess resultat i den svenska kommunala vuxenutbildningens kurser. De ekonomiska resurserna fördelas inte heller på samma sätt inom den kommunala vuxenutbildningen som det görs inom de andra skolformerna. Detta

lyfter fram frågan om huruvida ett aktivt användande av elevernas förstaspråk borde diskuteras på systemnivå, i syfte att skapa likvärdiga förutsättningar för att alla flerspråkiga elever inom vuxenutbildning ska kunna lära sig svenska och även andra ämnen de undervisas i. Som lärare och utifrån det sätt jag ser att kursplanen tillämpas i min studie menar jag att det behövs en förändring i styrdokumentet, om undervisning av flerspråkiga elever i dagens globala skola ska kunna utgå från elevernas förutsättningar. En förändring i styrdokumentet där flerspråkigheten tar en viktigare plats, anser jag skulle bidra till en mer jämlik och mer likvärdig undervisning.

Samtidigt kan man inte skylla allt på de högre instanserna så som Skolverket och Regeringen. Det är tydligt från resultaten i min undersökning att lärarna välkomnar translanguaging i klassrummet och detta menar jag kan vara ett första steg för att kunna arbeta med translanguaging i strukturerade former. På samma sätt som eleverna uppmanas att jämföra sina språk med det svenska språket och tillåts arbeta i grupper och diskutera och samarbeta på sina första- eller gemensamma språk, skulle lärarna kunna planera dessa processer utifrån det de ser i klassrummet. Med en utarbetad planering och strategisk tillämpning av translanguaging i undervisningen, kan eleverna troligen uppnå en bredare förståelse av innehållet men också utveckla sitt svagare språk, vilket har visats var fallet i tidigare studier om flerspråkig undervisning (Gonzaléz 1986, 1989; Hyltenstam & Tuomela 1996; Ladberg 2009; Lucas & Katz 1994; Paulin et al. 1993; Skutnabb-Kangas 1981). På så vis skulle eleverna kunna ges fler meningsfulla tillfällen att genom translanguaging utveckla sitt språk och sina kunskaper om det svenska språket. I sin tur skulle detta innebära att Garcias (2009:45) princip social praktik skulle kunna uppfyllas på ett djupare plan än endast med hjälp av naturlig translanguaging. Implementering av officiell translanguaging i undervisningen skulle också kunna göra det möjligt för läraren att transspråka i skrift, vilket enligt min mening och kurskriterierna som har relevans i den här studien är en av de viktigaste färdigheterna eleverna behöver utveckla med hjälp av undervisningen.

### 6.3. Sammanfattande kommentarer

Resultaten visar att både elever och lärare transspråkar i klassrummet, dock i olika omfattning och i olika former och funktioner. Resultaten visar att eleverna transspråkar i högre grad än lärarna och att formerna och funktionerna av translanguaging i de två grupperna inte alltid är av samma typ. Att eleverna transspråkar i högre grad än lärarna i denna studie tolkar jag som ett naturligt fenomen. Baker (2011:289ff.) och bl. andra Garcia (2009:43f) påpekar att translanguaging är en naturlig del av flerspråkigheten. En flerspråkig individ använder alla sina språkliga resurser på ett spontant plan. Därav uppstår det också fler möjligheter och tillfällen för elever att transspråka i klassrummet. Till skillnad från lärarna, transspråkar eleverna både muntligt och skriftligt i min undersökning. Frågan varför lärarna inte transspråkar i den skriftliga formen besvaras förmodligen lättast utifrån faktum att de har olika roller i klassrummet, men också med avstamp i Williams (2012:39) uppdelning av translanguaging i naturlig och officiell translanguaging. För en lärare som inte kan elevernas alla språk och dessutom själv uttrycker att det inte förekommer någon officiell translanguaging i undervisningen, ser sig situationen och därmed lösningen annorlunda. Läraren planerar inte undervisningen utifrån ett flerspråkigt perspektiv, utan utifrån det som står i styrdokumentet. Att lärarna i denna studie i likhet med Mazak, Mendoza och Pérez Mangonèz (2016:85f.) endast praktiserar den officiella formen av translanguaging visar att den pedagogiska funktionen och potentialen translanguaging kan ha (Creese 2017:1f.; Garcia 2011:1f.) begränsas genom lärarens handling. Det är först när translanguaging tillämpas på ett strukturerat och planerat sätt i undervisningen som flerspråkighetens fulla resurskapacitet kan utnyttjas. Således menar jag att det inte räcker med att endast vilja transspråka, utan att det är viktigt att låta translanguaging få ett praktiskt genomslag i det flerspråkiga klassrummet och att det är läraren som behöver ta en aktiv roll i denna process.

Språkutveckling är en tidskrävande process som inbegriper stöttning genom olika pedagogiska verktyg. Min studies resultat och även den tidigare forskningen (Garcia & Wei 2014:120; Kano 2012:132ff.; Martin-Betran:2010:256) visar hur interaktion, samarbete och stöttning påskyndar lärandet. Att kunna använda ett språk innebär bl.

an. att veta hur och i vilka kontexter språket kan användas. Sociokulturellt baserat lärande spelar en stor roll i denna process menar Vygotskij (1978:79-91) och Dysthe (1996:92). Det är även enligt min mening önskvärt och viktigt att andraspråkselever har möjligheter att socialisera och lära sig språket i interaktion med andra. Jag menar också att det således är viktigt att skolan erbjuder situationer där eleverna har möjligheter att utveckla språket i interaktion med andra. För att detta ska kunna ske, krävs det att lärarna är medvetna om den roll flerspråkigheten kan spela i språk- och kunskapsutveckling, men också att de ser på flerspråkigheten som resurs i klassrummet och således skapar tillfällen där flerspråkigheten kan användas som ett verktyg i undervisning och lärande. Följaktligen innebär detta att lärarna behöver utgå från både social rättvisepincip och social praktikprincip (Garcia 2009:45) i sin undervisning.

Ett förvånande resultat i min undersökning för mig som vuxenlärare är att multimodalitet som en form av translanguaging inte kunde identifieras i undersökningen. Detta betyder inte att multimodalitet inte äger rum i den undersökta miljön. Å ena sidan kan det vara möjligt att eleverna använde bilder och filmer i sina telefoner, vilket jag missade eftersom jag satt längst bak i klassrummet och inte hade möjlighet att se deras telefonskärmar. Å andra sidan kan det vara möjligt att multimodalitet inte framträdde i klassrummet under mina observationer, men att det likväl gör det vid andra tillfällen i undervisningen. Mina observationer omfattar ca sex timmar av undervisning, vilket innebär att 144 undervisningstimmar jag inte observerat kunde ha gett en bredare bild av translanguaging i kontexten. Likaså finner jag det förvånande att inga andra flerspråkiga material än lexikon och översättningsappar framträdde i resultaten. I dag finns det både flerspråkiga böcker och TV-program jag själv använder i undervisningen, men i min undersökning är det flerspråkiga materialet begränsat till översättningsresurser. Det kan naturligtvis vara så att de övriga flerspråkiga material inte framträdde i mina resultat ut av samma anledningar som multimodaliteten uteblev i resultaten, men jag kan ändå inte låta bli att undra om dessa alltid är frånvarande i klassrummet som undersöks och i så fall varför? Tyvärr får jag inga svar på mina frågor, vilket återigen innebär att framtida forskning får besvara de nyväckta frågorna jag har.

Även om translanguaging uppfattas och framställs som en framgångsrik lärandepraxis (Creese 2017:1; Garcia 2009:44) utifrån ett flerspråkigt perspektiv, måste hänsyn tas till de utmaningar translanguaging i undervisningen står inför. Creese (2017:1) skriver att translanguaging har en enorm potential. Dock är translanguagingpotential mest synlig i den flerspråkiga kontexten där gemenskaper delar olika språk. De tidigare studierna och det teoretiska underlaget om translanguaging jag redogjorde för i denna uppsats har undersökt och diskuterat tvåspråkiga klasser eller klasser utan enspråkiga individer. Från det jag ser i min studies resultat anser jag att frågan om huruvida translanguaging exkluderar den enspråkiga individen behöver väckas. Att gruppera elever utifrån språkgemenskap kan påskynda gemenskapens elevers lärande, men det kan i min erfarenhet även exkludera de andra eleverna. Garcia (2011:5) menar att även enspråkiga elever kan ha nytta av translanguaging genom att vara medvetna om flerspråkiga frågor, men hon fokuserar på den ideologiska aspekten av begreppet och inte den pedagogiska nyttan translanguaging kan åstadkomma för de enspråkiga elever vi lärare möter i våra klassrum. Likaså finns det elever som inte kan ingå i en språklig gemenskap i klassrummet, då ingen annan elev/lärare talar deras förstaspråk och elever som inte heller kan engelska. Som speciallärare, grundskole- och gymnasielärare, samt lärare i sfi och svenska som andraspråk har jag haft många sådana elever i mina klasser. Jag ser hur translanguaging i klassrummet påskyndar och underlättar lärande för de flerspråkiga elever och för de elever som delar språk med andra i klassen, men inte alltid för de enspråkiga eller ”ensamma med sitt språk” eleverna. I undervisning av dessa elever ter sig i min mening multimodalitet och översättningar samt annat flerspråkigt material av stor vikt för språk- och kunskapsutveckling

Translanguaging är i mina ögon således inte helt exkluderande gentemot den enspråkiga eleven och elever utan någon språklig gemenskap i klassrummet, men dess potential är begränsad. Då är frågan hur man som lärare kan göra för att påskynda lärandet för elever som är ensamma med sitt språk i klassrummet. Translanguaging behöver enligt min mening således fokusera på individualisering som ett sätt att påskynda lärandet. Detta innebär att läraren som praktiserar translanguaging i sin undervisning behöver göra mycket välgenomtänkta individuella planeringar och överväganden i undervisning av enspråkiga individer

likväl som i undervisning av flerspråkiga individer. Därmed menar jag att det är läraren som behöver styra hur translanguaging tillämpas i undervisningen. Det är enligt min tolkning av mina resultat som jag ser att det är officiell translanguaging som undervisning ska fokusera på i flerspråkiga klassrum. På så vis kan allas resurser inkluderas i en undervisning som då kan sägas utgå från Garcias (2009:45) principer social rättvisa och social praktik. Det är först när alla elever lär sig utifrån likvärdiga premisser som det kan skapas ett klassrumsklimat med fokus på jämlikhet och likvärdighet, vilket också anses vara ett av målen translanguaging kan åstadkomma i undervisningen (Garcia 2009:45; Williams 2012:38f.).

#### **6.4. Metodologiska överväganden**

Min undersökning bearbetade translanguaging som pedagogiskt verktyg. Jag ställde frågor som skulle besvara huruvida translanguaging förekom och på vilket sätt den yttrade sig i det vuxna klassrummet. Genom att ha ett tydligt syfte och relevanta frågeställningar, samt genom att tillämpa lämpliga och relevanta metoder för att få svar på frågorna i form av tydligt redovisade resultat vågar jag hävda att mina avsikter med undersökningen har uppfyllts.

Samtidigt vill jag notera att jag lärt mig mycket om forskningsprocesser. Jag lämnar denna studie bakom mig med nyvunna kunskaper och färdigheter jag förhoppningsvis kommer att ha nytta av i framtiden. Här vill jag först ta upp det mest problematiska i genomförandet av studien, vilket var urvalet. Initialt var min strävan att förlägga undersökningen på en skola som präglas av en höggradig kulturell och språklig diversitet. En skola som uppfyllde kriterieurvalet tackade ja till min förfråga, men några dagar innan jag skulle besöka den, ändrade sig skolledningen och jag var tvungen att söka mig till en ny skola. Det jag lärt mig eller snarare sagt blev påmind om, var att ta hänsyn till yttre faktorer som kan påverka forskningsprocessen.

Ett annat problematiskt område var att på ett tydligt sätt lyckas tillämpa litteraturen om translanguaging och den tidigare forskningens rön i dataanalysmodellen, eftersom translanguaging som begrepp och teori fortfarande utvecklas och förändras (Garcia & Lin 2016:2f.). Detta innebär att det blev svårt att



extrahera en tydlig modell av vad translanguaging är, eftersom begreppet och dess olika innebörd ännu inte har finslipats till en överskådlig teoretisk utgångspunkt. Dock hoppas jag att detta i denna studie har kompenseras för genom mitt val att utgå från en övergripande kategorisering av translanguagingformer och dess funktioner i min anpassade dataanalysmodell.

Ett ytterligare problematiskt område i genomförandet av undersökningen har varit översättningar och transkriptionerna av det arabiska materialet. Mina vänner som hjälpte mig med detta arbete, hamnade vid ett par tillfällen i diskussioner om ljudinspelningarna och översättningarna, vilket bromsade arbetet en aning. Tekniken var inte heller behjälplig när de arabiska excerpterna skulle klistras in i min version av uppsatsen, eftersom vi hade inkompatibla mjukvaror, men förutom en hel del frustration och uppskjutna deadlines har det inte påverkat arbetsprocessen avsevärt mycket i frågan om innehåll och framförande.

Vad gäller elevenkäten, inser jag nu att vissa av frågorna, så som fråga 6 och fråga 8 (se Bilaga 1b) hade behövt förtydligas. Detta visades i dataanalysen, eftersom några av eleverna i studien hade besvarat frågorna utan att relatera sina svar till frågeinnehållet. På fråga 8 t.ex. svarade en av eleverna att lärarna var snälla, men inte kunde tillhandahålla icke-pedagogisk hjälp och stöd, så som råd i bostadsfrågor. En annan elev svarade att hen missar lektioner pga. arbete, vilket försvarade hens progression i svenska. Huruvida detta visar elevernas brister i förståelse eller mina färdighetsbrister i enkätutformning kan jag inte svara på. Oavsett anledning indikerar detta att det förelåg ett behov av förtydligande avseende fråga 6 och 8 i elevenkäten.

## **7. Slutsatser och vidare forskning**

Min första slutsats efter att ha genomfört denna undersökning är att en hög grad av translanguaging framkommer i det vuxna svenska som andraspråksklassrummet, dock mestadels som ett spontant och naturligt inslag i undervisningen. Translanguaging yttrar sig i olika former och har olika funktioner i undervisningen, men dess övergripande funktion är att skapa mening, vilket i sin tur underlättar

lärandet. Min andra slutsats är att det vore önskvärt att på ett strategiskt och medvetet sätt inkludera elevernas förstaspråk i undervisningen, både på skol- och systemnivå, om skolan ska kunna erbjuda en likvärdig utbildning för alla sina flerspråkiga vuxna elever. Ytterligare en slutsats är att även om translanguaging framstår som ett framgångsrikt pedagogiskt verktyg i det flerspråkiga klassrummet, är det viktigt enligt min mening att anta ett kritiskt perspektiv i dess implementering i undervisning och inte se det som en universell problemlösning i flerspråkig undervisning.

För att detta ska kunna ske är jag väl medveten om att det krävs mera forskning, vars material- och resultatunderlag inte är lika begränsat som mitt. Således vill jag föreslå följande möjliga framtida studier inom ramen för vidare forskning med fokus på translanguaging i det vuxna flerspråkiga klassrummet: replikera min studie i en sfi-klass, replikera min studie i en flerspråkig vuxenklass som undervisas i något av de icke-språkliga ämnena, så som matematik- eller vårdkurser, genomföra en longitudinell studie i en svenska som andraspråkskurs på KOMVUX, genomföra en jämförelsestudie, där translanguaging i flera svenska som andraspråksklasser på olika skolor studeras i jämförande syfte, samt undersöka vilken roll engelska som lingua franca har i translanguaging i vuxenutbildning.

Vidare forskning som föreslagits ovan hoppas jag kan ge flera rön som kan utveckla undervisning i flerspråkiga miljöer, men också utveckla translanguaging som begrepp utifrån sin trefaldiga innebörd – ideologi, teori och pedagogiskt verktyg (Torpsten et. al 2015).

## Referenslista

- Axelsson, Monica 2017. Förord. I: Svensson, Gudrun. *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur, s.11-14.
- Axelsson, Monica, Carin Rosander & Mariana Sellgren 2005. *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Ahrne, Göran & Peter Svensson 2015. Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber, s.17-32.
- Axelsson, Monica 2013. Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K. och Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur, s.547-568.
- Axelsson, Monica 2015. Nyanländas möte med skolan skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Bunar, Nihad (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur, s.81-138.
- Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5<sup>th</sup> ed. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Barba-Pacheco, Mark 2016. *Translanguaging in the English-Centric Classroom: A Communities of Practice Perspective*. Nashville: Vanderbilt University.
- Beres, Anna. M 2015. An overview of translanguaging 20 years of ‘giving voice to those who do not speak’. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts 1:1* 2015, s.103– 118.
- Bigestans, Aina, Annelie Drewsen & Björn Kindenberg 2015. Från translanguaging till korspråkande. *Lisetten 4/2015*, s.26-27.
- Bryman, Allan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Cantone, Katja F. 2005. Evidence against a Third Grammar: Code-Switching in Italian-German Bilingual Children. In *ISB4: Proceedings of the 4th International*

- Symposium on Bilingualism*, ed. by James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan. Somerville, MA: Cascadilla Press, s.477-496.
- Cook, Vivian 2016. Premises of multi-competence. I: Cook, Vivian & Li Wei. (eds.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, s.1–25.
- Creese, Angela 2017. Translanguaging as an Everyday Practice. I: Paulsrud, BethAnne, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (eds.): *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters, s.1-14.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *A Modern Language Journal* 1/2010, s.103-115.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge 2015. Translanguaging and Identity in Educational Setting. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, s.20–35.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, s.3-49.
- Cummins, Jim 1991. The Development of Bilingual Proficiency from Home to School: A Longitudinal Study of Portuguese – Speaking Children. *Journal of Education* 1991, (2), s.85–98.
- Cummins, Jim, Burcu Yaman Ntelioglou, Jennifer Fannin & Mike Montanera 2014. A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: a collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in psychology* 2014, (5)533, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00533.
- Denscombe, Martyn 2009. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Duff, Patricia 2006. Beyond generalizability: Contextualization, complexity, and credibility in applied linguistics research. I: Chalhoub-Deville, Micheline, Carol A. Chapelle & Patricia Duff (eds.): *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives*. Philadelphia: John Benjamins, s.65-99.

- Duff, Patricia 2012. How to Carry Out Case Study Research. I: Mackey, Alison & Gass, Susan M. (eds.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, s.95-116.
- Dysthe, Olga 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Robert Thornberg 2015. Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I: Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, s.16-43.
- Friedman, Debra. A. 2012. How to Collect and Analyze Qualitative Research Data. In: Mackey, Alison & Susan M. Gass (eds.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing, Ltd, s.180-220.
- Garcia, Ofelia 2009. *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.
- Garcia, Ofelia 2011. Theorizing Translanguaging for Educators. I: Celic, Christina & Kate Seltzer (eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB, s.1-15.
- García, Ofelia & Li Wei L 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Garcia, Ofelia & Angel M. Y. Lin 2016. Translanguaging in Bilingual education. I: Garcia, Ofelia et al. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education*, Encyclopedia of Language and Education, Springer International: DOI 10.1007/978-3-319-02324-3\_9-1.
- González, L. Antonio 1986. *The Effects of First Language Education on the Second Language and Academic Achievement of Mexican Immigrant Elementary School Children in the United States*. Ph. D. Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- González, L. Antonio 1989. Native language education: the key to English literacy skills. I: Bixler-Marquez, Dennis J., George K. Green & Jacob L. Ornstein-Galicia (red.). *Mexican-American Spanish in its Societal and Cultural Contexts*. Brownswille: PAU, s.209-224.

- Gunnarsson, Tina. 2015. Bakgrundsspråkens aktivering hos flerspråkiga elever då de skriver på engelska. <<http://www.spraklararna.se/wp-content/uploads/2015/03/TinaGunnarsson.pdf>>. Hämtad: 2017-12-25.
- György Ullholm, Kamilla 2016. Translanguaging i flerspråkiga klassrum? Yes! – Men vad ska vi kalla det på svenska? *Lisetten 1/2016*, s.30-31.
- Hyltenstam, Kenneth. & Veli Tuomela 1996. ”Hemspråksundervisningen” I: Hyltenstam, Kenneth. (red.). *Tvåspråkighet med förhinder*. Studentlitteratur, s.9-109.
- Hyltenstam, Kenneth & Tommaso Milani 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Axelsson, Monica, Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 5: 2012. Stockholm: Vetenskapsrådet, s.17-152.
- Hymes, Dell 1972. Models of the interaction of language and social life. I: Gumperz, John. and Dell Hymes (eds). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, s.35-71.
- Hymes, Dell 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kano, Naomi 2012. *Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York*. Doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.
- Ladberg, Gunilla 2009. *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Lewis, Gwyn, Bryn Jones & Colin Baker 2012. Translanguaging: Origins and Development from School to Street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), s.641- 654.
- Lucas, Tamara. & Anne Katz 1994. Reframing the debate: the roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28:3, s.537-561.
- Martin-Beltran, Melinda 2010. The Two Way Language Bridge: Co-Constructing Bilingual Language Opportunities. *Modern Language Journal*, 94(ii), s.254-277.
- Matarese, Maureen T. 2013. Beyond Community: Networks of Bilingual Community Support for Languages other than English in New York City. I: Ofelia Garcia, Zena Zacharia, & Bahar Octu (eds.), *Bilingual Community*

- Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Clevedon: Multilingual Matters, s.291-308.
- Mazak, Catherine M., Fiorelys Mendoza & Lauren Pérez Mangonéz 2016. Professors Translanguaging in Practice: Three cases from a bilingual university. I: Mazak, Catherine M. & Kevin S. Carroll (eds.), *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol: Multilingual Matters. Series: Bilingual Education and Bilingualism: 104, s.70-90.
- Migrationsverket 2017. Statistik. <<https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik.html>>. Hämtat 2017-02-15
- Myers-Scotton, Carol 1993. *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Nguyen, Dong & Cornips, Leonie 2016. Automatic Detection of Intra-Word Code-Switching. In: *Proceedings of the 14th SIGMORPHON Workshop on Computational Research in Phonetics, Phonology, and Morphology*. Berlin, Germany: Association for Computational Linguistics, s.82-86.
- Nuorluoto, Juhani 2012. *De slaviska standardspråkens framväxt: idéhistoriska och språksociologiska kontexter och koncept*. Uppsalas Universitet: Institutionen för moderna språk.
- Park, Mi Sun 2013. Code-switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 13/2, s.50-52.
- Paulin, Arja, Trinidad Rivera, Pirjo Finell, Dorita Arvør & Oraib Qamhawi 1993. *Mer än ett modersmål. Hemspråksdidaktik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rosiers, Kirsten 2017. Unravelling Translanguaging: The Potential of Translanguaging as a Scaffold among Teachers and Ppils in Suoperdiverse Classrooms in Flemish Education. I: Paulsrud, BethAnne, Jenny Rosén, Boglärka Straszer & Åsa Wedin (eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters, s.148-169.
- Rydenvald, Marie 2014. "eftersom jag har två språk" *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa*. (ROSA 19.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

- Rydenvald, Marie 2017. *Inflätat och överlappande. Flerspråkighet och språkanvändning bland svensktalande ungdomar i Europa*. Avhandling. Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Skolverket 2017a. <<https://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning>>. Hämtat: 2017-06-20.
- Skolverket 2017b. <<https://www.skolverket.se/loroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242>>. Hämtat: 2017-10-12.
- Skolverket 2012a. *Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå, kursplaner och kommentarer 2012*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2012b. *Läroplan för vuxenutbildningen 2012*. Stockholm: Fritzes.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Svensson, Gudrun 2017. *Transspråkande i teori och praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Collier, Virginia P. & Thomas, Wayne P. 2017. Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, s.1-15.
- Torpsten, A-C et al. 2016. Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten 2/2016*, s.32–33.
- Trost, Jan 2010. *Kvalitativa intervjuer*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet 2011. *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>>. Hämtat 2017-03-29.
- VR 2002/2011/2017. *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>. Hämtat 2017-03-29.
- Vygotsky, Lev 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Ed. By M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wei, Li 2011. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, s.1222–1235.
- Wei, Li. 2016. New Chinglish and the Post-Multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *Journal of ELF*, 5(1), s.1-25.



- Williams, Cen 1994. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghydddestun Addysg Uwchradd Ddwieithog*. Ph.D Thesis, University of Wales, Bangor.
- Williams, Cen 2012. The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: Accelerating the process of reaching the threshold. Bangor: The Welsh Language Board.
- Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross 1976. The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, s.89-100.
- Yoximer, Paulsrud, BethAnne 2014. *English-Medium Instruction in Sweden, Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Avhandling. Stockholms Universitet: Institutionen för språkdidaktik.

## Bilaga 1a, Lärarenkät (frågor)

1. Vilka språk har ni i klassen?
2. Hur ställer du dig till att eleverna använder sina andra språk i klassrummet?  
Motivera gärna.
3. Använder du dig medvetet av elevernas språk i undervisningen? Om inte du gör det medvetet, kan du kommentera det utifrån en didaktisk synpunkt?
4. Om ”ja”, kan du ge några exempel på när och varför du gör det?
5. Skulle du beskriva elevernas andra språk som en tillgång/resurs eller belastning i det svenska klassrummet (på den aktuella kursen)?
6. Kan du förklara varför du tycker så?
7. Vet du vad ”translanguaging” är? Om ”ja”, på vilket sätt skulle du säga att din undervisning kännetecknas av detta arbetssätt?

## Bilaga 1b, Elevenkät (frågor)

1. Vilka språk kan du?
2. När använder du dina språk? I vilka delar av din vardag, i vilka situationer?
3. Använder du dina språk för att lära dig svenska? Om du gör det, kan du ge några exempel på hur du använder dem, för att lära dig svenska?
4. Använder (pratar, talar, skriver, översätter, jämför) du dig av dina andra språk på svenska lektionerna?
5. Om ”ja”, kan du ge några exempel på när och varför du gör det?
6. Skulle du beskriva dina andra språk som en tillgång/resurs eller belastning, när du ska lära dig svenska?
7. Kan du förklara varför du tycker så?
8. Hur upplever du att läraren/skolan ser på dina andra språk? Upplever du en positiv eller en negativ syn? Förklara gärna varför du upplever det på det viset.

## Bilaga 2a, Frågeguide, Lärare

1. Vilka språk har ni i klassen?
2. Använder eleverna sina förstaspråk i undervisningen? Hur?
3. I vilka situationer använder de sina förstaspråk?
4. Vad tycker du om det? Varför?
5. Tycker du att du kan planera din undervisning så att elevernas flerspråkighet aktivt används i inläringen?

## Bilaga 2b, Frågeguide, Elever

1. Använder du dina alla språk i klassrummet?
2. I vilka situationer gör du det?
3. Tycker du dina andra språk hjälper dig att förbättra din svenska?
4. Vilket språk använder du, när du arbetar tillsammans med dina kamrater?
5. Kan du nämna några situationer när du använder olika språk?
6. Hur tycker du att många språk i klassrummet påverkar inläringen?
7. Använder du lexikon?