



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Child language brokers

En kvalitativ studie om flerspråkiga elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater i lågstadiet

Johanna Wahlgren

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Maria Åström

Examinator: Anna-Lena Pihl

Rapportnummer: VT18-2930-051-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Child language brokers – En kvalitativ studie om flerspråkiga elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater i lågstadiet

English title: Child Language Brokers – A Qualitative Study of Multilingual Pupils Translating to Newly Arrived Peers in Primary School

Författare: Johanna Wahlgren

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

Handledare: Maria Åström

Examinator: Anna-Lena Pihl

Rapportnummer: VT18-2930-051-L3XA1A

Nyckelord: nyanlända elever, flerspråkiga elever, child language brokers, translanguaging, inkludering, community of practice

Antalet nyanlända elever har ökat i svenska skolan. Detta medför en större mångfald, dock innebär det även utmaningen att ge en likvärdig utbildning för samtliga elever, oavsett etnisk och språklig bakgrund. Skolor ska erbjuda elever studiehundledare för att stödja dem i sin utbildning men det finns dessvärre alltför få studiehundledare för att tillgodose alla nyanlända elevernas behov. Lärare kan då ta hjälp av andra elever med samma modersmål som den nyanlända eleven. Dessa elever hjälper att översätta till sin nyanlända klasskamrat. Syftet med studien är att undersöka hur elever som översätter upplever denna roll. Frågeställningarna är således:

- *I vilka situationer översätter eleverna till sina klasskamrater?*
- *Vilka positiva och negativa aspekter upplever en elev i att översätta till sina nyanlända klasskamrater i lågstadiet?*
- *Vilka risker och möjligheter upplever lärare att det finns med att elever översätter till sina nyanlända klasskamrater i lågstadiet?*

För att undersöka detta har fem elever och deras lärare från fyra olika skolor intervjuats. Intervjuerna är av semistrukturerad karaktär och materialet är bearbetat utifrån en tematisk innehållsanalys. Studien visar att elever främst översätter instruktioner av uppgifter under lektioner. Eleverna är mestadels positiva till att översätta och beskriver det som roligt och viktigt att hjälpa de nyanlända eleverna att förstå. De situationer som eleverna upplever negativa är när de blir störda i sitt skolarbete och vid konflikter. De möjligheter som redogörs är ökad utveckling i såväl svenska som modersmålet samt att det möjliggör inkludering av de nyanlända eleverna. De risker som beskrivs rör exkludering av andra elever samt risk att det hämmar den nyanlända elevens utveckling av det svenska språket. Följaktligen bör läraren arbeta med elever som översätter på ett medvetet och transparent sätt och medvetandegöra de inblandade eleverna i hur samarbetet ska fungera för att uppnå önskad effekt.

Innehåll

1 Inledning	4
1.1 Syfte och frågeställning	5
1.2 Centrala begrepp	5
2 Tidigare forskning	6
2.1 Inställning till användning av modersmål avgör elevers framgång	6
2.2 Translanguaging – flerspråkig undervisning	6
2.3 Inkludering av flerspråkiga elever	7
2.4 Child language brokers – elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater	8
3 Teoretisk bakgrund	10
3.1 Community of Practice	10
3.1.1 Vad är ett community of practice?	10
3.1.2 Tre egenskaper som karakteriserar community of practice	10
3.1.3 Situerat lärande	11
4 Metod	12
4.1 Val av metod	12
4.2 Urval och genomförande	12
4.2.1 Urval	12
4.2.2 Genomförande	13
4.2.3 Eleverna och lärarna	13
4.3 Dataanalys	14
4.3.1 Genomförande av analys	14
4.4 Tillförlitlighet och validitet	15
4.5 Forskningsetik	16
5 Resultat	17
5.1 Användning av modersmål och översättning för inkludering	17
5.1.1 Eleven hjälper sina klasskamrater att förstå	17
5.1.2 Lärarna vill inkludera den nyanlända eleven	17
5.2 Språkutveckling i samband med översättning	18
5.2.1 Eleverna utvecklar både svenska och sitt modersmål	18
5.2.2 Lärarna tycker att översättandet gynnar elevens språkutveckling	18
5.3 Situationer då elever översätter och situationer att undvika	19
5.3.1 Frivillighet och ansvar att översätta	19
5.3.2 När översätter eleven?	20
5.3.3 Situationer då eleven inte velat översätta	20
5.4 Sammanställning av resultat	21
6 Analys	22
6.1 Situationer då elever översätter	22
6.2 Positiva och negativa aspekter enligt eleverna	23
6.3 Risker och möjligheter med att elever översätter till sina nyanlända klasskamrater	24

7 Diskussion	26
7.1 Resultatdiskussion	26
7.2 Metoddiskussion	27
7.3 Slutsats och didaktiska konsekvenser	28
7.4 Vidare forskning	29
Referenslista	30
Bilaga 1	32
Intervjuguide – Elev	32
Bilaga 2	33
Intervjuguide – Lärare	33
Bilaga 3	34
Informationsbrev	34
Bilaga 4	35
Medgivandeblankett till föräldrar	35
Bilaga 5	36
Medgivandeblankett till lärare	36

1 Inledning

2017 skrev Skolverket ett pressmeddelande där de förklarade att antalet nyanlända elever i grundskolan har ökat från 62 400 läsåret 2016 till 79 400 läsåret 2017 (Skolverket, 2017). Elever kommer till Sverige av olika anledningar och från olika platser på jorden. Därför är det föga förvånande att de har olika skolbakgrund – allt från elever som inte har någon skolbakgrund alls till elever som gått i prestigefyllda skolor av hög kvalitet (Bunar, 2010). Gemensamt för dem är dock att de är nyinflyttade i Sverige och har ett annat modersmål än svenska. Dessa förutsättningar är både berikande och utmanande för den svenska skolan. Berikande eftersom de nyanlända eleverna bidrar till att den svenska skolan får en större mångfald, med en variation av kulturer, språk, etniciteter, religioner och nationaliteter (ibid.). Utmaningen ligger i att säkerställa en likvärdig utbildning för samtliga elever oavsett förutsättningar (SFS 2010:800). Med likvärdighet menas att skolan ska ta ansvar för elevers olika behov och hänsyn till elevers olika förutsättningar för att elever ska nå målen för utbildningen oavsett bakgrund, tidigare erfarenheter, språk eller kunskaper (Skolverket, 2011).

Hur ska skolans verksamhet organiseras för att inkludera alla elever i undervisningen och se till att likvärdighetskravet uppfylls? Vilka organisatoriska modeller ska tillämpas så att nyanlända elever får bäst förutsättningar att nå skolans mål? Dessa frågor har inga enkla svar eftersom det beror på flera faktorer, men grovt räknat finns det två tillvägagångssätt att organisera mottagandet av de nyanlända eleverna. Det ena är att eleverna får gå i så kallade förberedelseklasser eller introduktionsklasser där eleven tillsammans med andra nyanlända elever lär sig svenska för att så småningom slussas in i sina ordinarie klasser (Bunar, 2010). Det andra alternativet är att eleven direkt börjar i den ordinarie klassen. Om eleven behöver studiehandledning på sitt förstaspråk ansvarar skolan för att eleven ska få det (Skolverket, 2008). Studiehandledning på elevens förstaspråk innebär att eleven ska få stöd under skoltid av en studiehandledare som förtydligar, förklarar och diskuterar undervisningens innehåll. På så vis kan eleven få hjälp att bättre förstå ämnesord och begrepp genom att sätta dem i meningsfulla sammanhang på elevens förstaspråk (ibid.). Eftersom antalet flerspråkiga elever har ökat finns det inte nog med studiehandledare för att stötta eleven tillräckligt många timmar i veckan (Svensson, 2017). Hur ska då lärarna organisera undervisningen för elever som inte förstår vad läraren säger? Det finns såklart inget entydigt svar på denna fråga, men en strategi som jag uppmärksammat under min praktik är att ha elever med samma modersmål som hjälper de nyanlända eleverna genom att översätta. Eleven kan översätta instruktioner till skoluppgifter eller kommunikation mellan elever eller lärare och elev. Eleverna som översätter kan själva vara nyanlända men som har kommit längre i sin utveckling i det svenska språket. Skolor organiserar detta samarbete med elever som översätter på olika sätt och det är också dessa elever – elever som översätter till sina klasskamrater – som är fokus för denna studie.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur eleven som översätter till sina klasskamrater upplever detta. För att få en tydligare bild av det har jag valt att inkludera elevernas lärares perspektiv i studien. Detta eftersom lärares attityd och hur lärare väljer att organisera översättandet påverkar elevernas inställning till att översätta. Mina forskningsfrågor är således:

- *I vilka situationer översätter eleverna till sina klasskamrater?*
- *Vilka positiva och negativa aspekter upplever en elev i att översätta till sina nyanlända klasskamrater i lågstadiet?*
- *Vilka risker och möjligheter upplever lärare att det finns med att elever översätter till sina nyanlända klasskamrater i lågstadiet?*

1.2 Centrala begrepp

Modersmål/förstaspråk:

Modersmål avser det språk som barnet lärt sig först och som ofta talas i hemmet (Svensson, 2017). I forskning står det ofta angivet som ett barns förstaspråk (på engelska language one; L1). Modersmål kan även refereras till ämnet modersmål, dock hänvisar denna studie endast modersmål till elevens förstaspråk. För många flerspråkiga barn kan även svenska vara ett förstaspråk men för enkelhetens skull inkluderas inte svenska när modersmål eller förstaspråk nämns i denna studie.

Nyanländ elev:

I skollagen definieras tre kriterium för att betraktas som nyanländ: att eleven varit bosatt utomlands; att eleven nu är bosatt i Sverige och att eleven har påbörjat sin utbildning i Sverige senare än höstterminens start det kalenderår då hen fyller sju. Efter fyra års skolgång i landet är man inte betraktad som nyanländ längre (SFS 2010:800).

2 Tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas forskning rörande flerspråkiga elever och elever som översätter till sina klasskamrater. Det finns tämligen lite forskning om elever som översätter till sina klasskamrater, därför har forskning på området kompletteras med andra studier som angränsar ämnet. Den första delen rör attityder till användning av modersmål i undervisning. Under den andra rubriken behandlas translanguaging. Därefter redovisas forskning om inkludering av flerspråkiga elever. Slutligen presenteras den forskning gällande elever som översätter till sina klasskamrater, så kallade *child language brokers*.

2.1 Inställning till användning av modersmål avgör elevers framgång

En viktig del av hur elever med annan etnicitet och språk än undervisningsspråket lyckas i skolan är samhällets, skolans och lärarens inställning till användandet av modersmålet i undervisningen. En framstående forskare på området är Cummins (2018) som har bland annat gjort en undersökning över hur första och andra generationens invandrare, boende i olika länder, klarar sig i PISA-testerna och kopplat detta till attityden länderna har till invandring. PISA står för *the Programme for International Student Assessment* och ämnar att utvärdera utbildningssystem över hela världen genom att testa kunskaper på 15-åriga elever (PISA, u.å). Det Cummins (2018) bland annat kom fram till var att elever med ett annat modersmål än undervisningsspråket klarade testerna sämre i länder med en negativ syn på invandrare samt en negativ syn på användning av andra modersmål än undervisningsspråket i undervisningen. Därtill betonar Vetenskapsrådet (2012, s. 9) att “utbildningar som tillvaratar elevernas samtliga resurser i form av deras redan tillägnade språk och kunskaper har större möjligheter att bidra till en framgångsrik utveckling hos eleverna”. Cummins (2018) trycker även på att ett första steg i att förändra och uppvärdera elever med annan etnicitet och språk är att skolor ska erkänna det akademiska, kognitiva och sociala värdet av elevers modersmål och vidare uppmuntra elever till att använda och utveckla sina olika språk.

2.2 Translanguaging – flerspråkig undervisning

Translanguaging är en pedagogisk teori som utgår från den flerspråkiga människan som norm. Translanguaging kallas även active bilingualism (Cummins, 2017) eller på svenska korspråkande eller transspråkande (Svensson, 2017). Bunar (2010) konstaterar att språkforskning lämnat en traditionell syn på språkinläring som innebär att elever med ett annat modersmål bör tala och lära sig undervisningsspråket primärt. Snarare verkar forskare vara överens om att elever med annat modersmål bör utveckla språken parallellt för att bidra till utveckling av båda språken. Vidare förklarar García och Wei (2014) att translanguaging handlar om att utveckla elevers lärande av två eller flera språk genom en kognitiv flerspråkig aktivitet (García & Wei 2014). Med andra ord avser translanguaging att på ett medvetet sätt använda elevers flerspråkighet som en resurs i undervisningen där språken är resurs för lärande. Detta innebär att varje språk ska ses som delar i en komplett helhet, snarare än som

separata avgränsade system. Baker (2001) beskriver fyra fördelar som transspråkande kan bidra till. För det första kan transspråkande bidra till djupare förståelse av ämnesinnehåll. För det andra kan det bidra till en utveckling av det svagare språket. För det tredje kan det underlätta samarbetet mellan hem och skola. För det fjärde kan det bidra till en integrering mellan elever på en högre språklig utvecklingsnivå och elever på en lägre språklig nivå.

I skolan innebär translanguaging att lärare och elever ingår i en komplex diskursiv verksamhet som ska inkludera alla elevers samtliga språk för att utveckla ny kunskap (García & Wei, 2014). Transspråkande innefattar inte uteslutande om att översätta eftersom det handlar om processen tvåspråkiga elever utför genom olika multimodala sätt i klassrummet. García och Wei (2014) lyfter även fram två förhållningssätt som läraren bör ha för att lyckas med translanguaging. För det första bör läraren förmedla synen att alla språk är lika värda och även källa till kunskap och lärande. För det andra bör elevernas språkliga resurser användas i meningsfulla sammanhang och som ger eleven strategier för att använda flerspråkiga resurser för lärande.

Ett sätt att använda sig av en translanguaging-pedagogik som García och Wei (2014) beskriver är till exempel att eleverna får tala sitt modersmål medan de löser uppgifter i en bok på undervisningsspråket. Det kan underlätta om läraren kan flera språk, men det behöver inte vara ett hinder att vara enspråkig eller att inte kunna elevernas modersmål. Det kan till och med vara en tillgång eftersom om läraren vågar säga ett ord på elevens modersmål finns det chans att eleven vågar tala mer på undervisningsspråket. Lärare kan arbeta utifrån translanguaging på flera sätt. Till exempel kan hen be eleverna arbeta i grupper där alla pratar samma modersmål men där kunskaper i undervisningsspråket kan variera. Läraren kan ställa frågor på undervisningsspråket och eleverna kan svara på dessa frågor tillsammans på sitt modersmål eller med hjälp av stödord på modersmålet svara på undervisningsspråket. I undervisningen kan även digitala verktyg eller ordböcker vara till hjälp för eleverna att kommunicera med varandra och läraren (ibid.). Ett annat exempel på en translanguaging aktivitet är en metod utvecklad av Kano (2010, i García & Wie, 2014). Hennes metod skapades för att utveckla flerspråkiga elever i att skriva uppsats. Hon beskriver metoden i tre steg: det första innebär att eleven får texter om ämnet uppsatsen ska handla om översätta till modersmålet och undervisningsspråket. Det andra steget innebär att eleverna får diskutera texterna framförallt på sitt modersmål. I det tredje steget får eleverna skriva uppsatsen på undervisningsspråket och sedan diskutera den på sitt modersmål.

2.3 Inkludering av flerspråkiga elever

Hur inkludering av elever med ett annat modersmål än svenska ska organiseras i den svenska skolan är en fråga med flera lösningsförslag. Fridlund (2011) behandlar i sin avhandling diskursen kring hur inkludering av elever med annat modersmål ska ske i den svenska skolan. I hennes undersökning utgår hon från specialpedagogikens syn på inkludering och exkludering. Den svenska skolan ska bygga på den demokratiska principen, "en skola för alla", och det är specialpedagogernas ansvar att utforma och planera en lärmiljö för elever med särskilda behov. Elever med särskilda behov ska i så stor utsträckning som möjligt få det stöd som behövs för att delta på sina villkor inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det finns dock motsättningar i hur undervisning ska organiseras för nyanlända elever. Vissa

förespråkar förberedelseklass och andra förespråkar att de nyanlända eleverna ska inkluderas i ordinarie klasser. Fridlund (2011) menar att inkludering av elever med annat modersmål än svenska skulle kunna resultera i en lärandemiljö där alla elever ges möjlighet att, utefter sin förmåga, interagera och samarbeta med varandra. En åtskild undervisning, å andra sidan, där elever särskiljs från de övriga skulle därmed innebära att denna potential inte tas tillvara på. Ett perspektiv som bejakar elevers olikheter är det inkluderande och interkulturella perspektivet (Fridlund, 2011). En undervisning baserad på det perspektivet innebär således att alla ska ges möjlighet att delta gruppen utifrån sina förutsättningar. Fridlund (2011, s. 222) menar att mångfald ska ses "som berikande och flerspråkighet som en tillgång inom all undervisning och utan några undantag".

Vidare anser Basaran (2016) att inkludering inte är inkluderande bara för att eleven fysiskt befinner sig i ordinarie klassrum utan eleven måste få möjlighet att känna samhörighet och vara delaktig i gruppen. Hon menar att det kräver aktivt arbete och att det är beroende av pedagogens attityd och syn på olikheter och förmågor för att åstadkomma en god inkludering. Ojala (2016) betonar också den sociala aspekten av inkludering och förklarar att en förutsättning för social inkludering är att den nyanlända eleven har kamrater. Det är skolan och lärarnas ansvar att se till att den nyanlända blir inkluderad och ges möjlighet att bygga relationer med andra elever. "Utan kamrater hamnar den nyanlända eleven automatiskt utanför och utanförskap leder till sämre skolresultat och sämre välbefinnande" (Ojala 2016, s. 14). Därtill förklarar Basaran (2016) att en förutsättning för inkludering är att eleven är aktiv i sitt lärande och att eleven får använda det svenska språket så mycket som möjligt. Hon betonar att det ska vara ok att göra språkliga fel eftersom det även kan vara lärorikt att "fela".

2.4 Child language brokers – elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater

Det finns förhållandevis lite forskning, på området som handlar om barn som informella tolkar till sina klasskamrater, i allmänhet och E. Tiselius menar att det i synnerhet saknas forskning från Skandinavien (Personlig kommunikation, 9 april 2018). Den internationella forskningen om barn som informella tolkar fokuserar främst på barn som översätter till sina föräldrar. Att kalla dessa barn för tolkar är något problematiskt eftersom i begreppet tolk ingår det att tolken ska vara oberoende (Cline, Crafter & Prokopiou, 2013). Ett barn som översätter till sina föräldrar eller till sina klasskamrater är inte oberoende och dessutom är de mer benägna att påverka innehållet och tolka mellan raderna när hen tror att behovet finns hos de som ska tolkas till. Därför introducerade Tse (1995, s.180) begreppet *child language brokers* och trots några andra förslag på namn på samma fenomen verkar forskare mest använda det ovan nämnda begreppet. *Broker* på svenska betyder mäklare, vilket är mer passande att tala om, än tolk, eftersom de agerar ombud till ena parten av en konversation. Jag har inte hittat en svensk översättning till *child language brokers* och väljer att behålla den engelska termen för barn som översätter till sina klasskamrater eller föräldrar men kommer också förkorta den CLB.

Som sagt rör forskning om CLB främst om barn som översätter till sina föräldrar och inte elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater. Ändå är den tredje vanligaste situationen för en CLB att översätta till sina klasskompisar (Cline, Crafter & Prokopiou,

2014a). Det går inte att dra vattentäta paralleller mellan barn som översätter till sina föräldrar och barn som översätter till sina klasskompisar. En forskargrupp vilken ägnat mycket fokus åt detta är Cline, Crafter och Prokopiou. De framhåller att eleverna som översätter ska vara noga utvalda och få upplärning i uppdraget att översätta till sina klasskamrater samt att skolpersonalen regelbundet måste säkerställa att översättandet sker som det ska (Cline, Crafter & Prokopiou, 2014b). Cline et al. (2014a) beskriver bland annat en "buddy"-verksamhet där en elev med samma modersmål som en annan elev med mindre kunskaper i undervisningsspråket hjälper hen att komma in i skolan. Forskningen visar att elever som är buddies ofta har positiva känslor kring uppdraget. De känner sig stolta i rollen, får bättre självförtroende och förbättras i både sitt modersmål och i undervisningsspråket. Dock poängterar forskarna att denna buddy ska väljas med omsorg och följas upp för att uppnå det önskade resultatet. Detta eftersom det har visat sig att vissa elever kan känna stress och obehag inför att översätta (Cline, Crafter, Prokopiou, 2017). Därtill betonar forskarna att eleverna inte ska översätta i lägen då det kan gå ut över sitt eget skolarbete (ibid.). De tar även upp att eleverna som CLB översätter till snabbare kommer in i gemenskapen och skolan. Dock finns det undantag, vissa elever som översätts till kan bli mindre autonoma och mindre motiverade i skolan. Cline, Crafter & Prokopiou (2014b) betonar dock att skolan ska erkänna värdet av barn som är CLB och se till att eleven inte är lämnad ensam i sin roll som CLB. Om verksamheten med CLB utförs på rätt sätt kan det utveckla barnet som översätter i: social empati, självförtroende, färdigheter i sina språk och förmågan att hantera vissa viktiga aspekter i ett möte.

3 Teoretisk bakgrund

Avsnittet beskriver först i korthet teorin, community of practice, för att sedan gå över till nästa rubrik som handlar om vad ett community of practice innebär. Därefter presenteras tre egenskaper som karaktäriserar ett community of practice. För att sedan avsluta med att förklara situerat lärande; hur lärande överförs i ett community of practice.

3.1 Community of Practice

Community of practice är en social teori om lärande som presenterades av Lave och Wenger (1991). Den översätts till svenska som praktikbaserad gemenskap eller praktikgemenskap. Heery och Noon (2001) förklarar teorin som en grupp människor med ett gemensamt intresse eller som står inför ett gemensamt problem och som samarbetar över en längre tid för att dela kunskap, generera innovationer och hitta lösningar på svårigheter. Vidare beskriver Wenger (1998) att praktiken innebär en komplex process som inbegriper sociala relationer mellan människor som ska utföra saker tillsammans och lärandet sker genom ett aktivt deltagande i den sociala praktikgemenskapen. Lärande är kontinuerligt pågående och går ut på att utveckla praktiken. Därmed bör man inte se lärande och medlemskap i en praktikbaserad gemenskap som separata delar, tvärtom bildas dessa i samspel med varandra.

3.1.1 Vad är ett community of practice?

Alla tillhör vi någon eller några former av community of practice, till exempel hemma, i skolan eller på arbetet och denna ändras dessutom under vår levnadstid. Vi har olika roller i olika praktikgemenskaper; ibland är vi närmre kärnan och ibland rör vi oss längre ut i periferin. Inom praktikgemenskapen delas värderingar, tankar, sätt att vara på, kunskaper, språk och det som identifierar gruppen (Wenger, 1998). De flesta communities of practice har inget namn och kräver inte heller något speciellt medlemskort. Det finns tre huvudsakliga egenskaper som karaktäriserar ett community of practice: ömsesidigt engagemang (mutual engagement), enad verksamhet (joint enterprise) och delad repertoar (shared repertoire) (ibid.). Dessa beskrivs nedan.

3.1.2 Tre egenskaper som karaktäriserar community of practice

Den viktigaste förutsättningen för ett community of practice är *ömsesidigt engagemang*. Wenger (1998) menar att människor som vill vara med i ett community of practice är redo att dela kunskap och bygga upp interpersonella nätverk och driva sina intressen. Det betyder att en individ behöver andra människor som kan erbjuda svar och idéer för att ömsesidigt kunna fortsätta engagemanget att länka ihop olika kunskaper för att bygga upp en *delad repertoar*. Utan ett ömsesidigt engagemang finns det inte ett community of practice. Därför blir det ömsesidiga engagemanget det som främst definierar ett community of practice. Ömsesidigt engagemang är således inte enbart att delta i aktiviteter och därmed blir inte begreppet synonymt med grupp eller nätverk.

En *enad verksamhet* innebär inte att alla i praktikgemenskapen måste tycka likadant, tvärtom kan det finnas fördelar med att individerna är oliktankande. Det de dock har gemensamt är att de tillsammans engageras i verksamheten. En *enad verksamhet* innebär således att ena allas uppfattningar om vad verksamheten handlar om – syftet med verksamheten. Detta syfte behöver inte vara uttalat och det är inte heller en statisk överenskommelse. Det är snarare en process som skapas genom förhandling och enande mellan de inblandade i verksamheten.

En *delad repertoar* inbegriper saker som: rutiner, ord, verktyg, berättelser, gester, symboler, handlingar eller koncept som praktikgemenskapen skapat eller använder och som sen blivit en del av praktiken. Med andra ord är det resurser som skapats över tid i verksamheten och som hjälper till att skapa mening.

3.1.3 Situerat lärande

Lave & Wenger (1991) har utvecklat en teori om lärande i samband med praktiken, nämligen *Situated learning*, (på svenska: *situerat lärande*). Ordet *situerad* betyder att en person handlar utifrån vad hen anser att en situation kräver. Teorin handlar hur erfarna praktikdeltagare lär nya deltagare kunskaper kopplade till praktikgemenskapen. Den nya deltagaren tillskansar sig kunskap genom sitt deltagande i den praktikbaserade gemenskapen. Hen anpassar även sina tidigare erfarenheter till verksamheten för att utveckla kunskaper och sitt medlemskap i den nya gemenskapen. Målet är att den nya deltagaren ska förflytta sig från marginalen närmare praktikgemenskapens centrum och därmed bli en fullvärdig deltagare. Denna förflyttning är inte helt okomplicerad menar Lave & Wenger (1991). Eftersom det är en social gemenskap påverkas medlemskapet av de äldre medlemmarna och likaså påverkas det av hur snabbt den nya medlemmen tillskansat sig den kunskap som krävs för att vara medlem i praktikgemenskapen. De mer etablerade deltagarna fungerar således som gatekeepers eftersom det är de som påverkar om den nya deltagaren ska få komma in i gemenskapen eller inte (Lave & Wenger, 1991).

Säljö (2014) betonar språket som en bärande del av lärandet. Han menar att det är genom den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet som ”vi formas som sociokulturella varelser och det är genom samtal i situerade sociala praktiker vi lär oss de flesta av de interaktiva färdigheter vi behöver för framtiden” (Säljö, 2014, s. 233). Han trycker även på att samtalet mellan den nya deltagaren och den mer erfarna deltagaren alltid måste pågå eftersom det är i interaktion mellan människor som kunskap och färdigheter får liv.

4 Metod

I detta avsnitt kommer valet att använda semistrukturerad intervju som metod redovisas. Under nästa rubrik, Urval och genomförande, beskrivs hur urvalet av informanter gick till, hur intervjun genomfördes samt en presentation av eleverna och lärarna som medverkar i studien. Därefter beskrivs hur transkriberingen av intervjuerna gjordes samt tematisk innehållsanalys som användes för att analysera resultatet. Vidare diskuteras tillförlitlighet och validitet. Sist redovisas forskningsetik, som bland annat behandlar de forskningsetiska principerna.

4.1 Val av metod

Metoden för denna undersökning är kvalitativa semistrukturerade intervjuer med elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater samt lärare till dessa elever. Valet av metod är avhängigt syftet med studien. Eftersom syftet med studien är att få reda på hur elever upplever det att översätta till sina nyanlända klasskamrater är det viktigt att intervjua personerna i fråga hur de upplever det. Vidare spelar lärarna en stor roll i hur eleverna uppfattar uppdraget att översätta eftersom det är de som organiserar samarbetet. Därför är även elevernas lärare intervjuade. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) uppfyller en kvalitativ forskningsintervju just det syftet att förstå ett ämne utifrån den intervjuades upplevelser och perspektiv.

Den kvalitativa forskningsintervjun liknar ett vardagssamtal men till skillnad från ett informellt samtal har det ett specifikt syfte samt innefattar en särskild frågeteknik (ibid.). Vidare beskriver Bryman (2011) semistrukturerade intervjuer som intervjuer baserade på en intervjuguide med frågor organiserade efter huvudteman som forskningen avser försöka besvara. Semistrukturerade intervjuer är således varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet forskningsformulär utan en teknik som ger möjlighet att inhämta nyanserade beskrivningar av intervjupersonens livsvärld och detaljerade beskrivningar av specifika situationer. Eftersom jag intervjuade både lärare och elever skapade jag två intervjuguides, en för lärarna och en för eleverna. I skapandet av intervjuguiderna utgick jag från mina forskningsfrågor och skapade teman kring intervjufrågorna (Bilaga 1 och 2). Därefter diskuterade jag innehållet i frågorna med forskare för att säkerställa frågornas tydlighet och relevans för studien.

4.2 Urval och genomförande

4.2.1 Urval

I valet av informanter utgick jag från målinriktat urval som Bryman (2011) rekommenderar i kvalitativ forskning. Målinriktat urval innebär att urvalet är gjort utifrån önskan att få intervjua personer som är relevanta för forskningsfrågan. I min undersökning valde jag därför att intervjua elever som översätter till sina klasskamrater samt lärare som organiserar detta. För att komma i kontakt med dessa elever och lärare tog jag kontakt med lärare och personal

som arbetat eller arbetar på skolor i Göteborgsregionen. Jag skrev meddelande på sociala medier och i forum där lärare och lärarstudenter är medlemmar och frågade om de själva eller någon de kände arbetar med flerspråkiga elever som hjälper att översätta till andra elever. Jag mailade VFU-koordinatorer på Göteborgs Universitet och lärare som varit handledare till studiekamrater i utbildningen i hopp om att de själva eller kollegor till dem passade in i studien. Urvalet blev således en kombination av ett bekvämlighetsurval och snöbollsurval eftersom en lärare och en elev som intervjuades var personer jag kände och resten hade jag fått hjälp att ta kontakt med (Bryman, 2011). För att få en så nyanserad bild av hur skolor och lärare arbetar med elever som översätter som möjligt valde jag att intervjua lärare på olika skolor för att se hur de arbetade i ett multikulturellt klassrum och i synnerhet med elever som översätter till sina klasskamrater. Min intention var att intervjua fem elever och deras klasslärare eftersom detta skulle kunna ge en bra spridning och en bra bild av attityder hos elever som översätter samt hur läraren arbetar med flerspråkighet i klassrummet. Det blev, efter många försök, fyra lärare och fem elever som ställde upp på intervju.

4.2.2 Genomförande

När jag väl hade kommit i kontakt med lärarna skickade jag ett informationsbrev om studien (Bilaga 3), de fyra forskningsetiska principerna samt en medgivandeblankett som föräldrarna till eleven skulle fylla i. Därefter stämde vi träff på skolan där de aktuella respondenterna återfanns. Innan intervjun hade jag även skickat utvalda frågor som ingick i intervjun. Detta eftersom jag ville att läraren skulle ha reflekterat kring sitt arbete med flerspråkighet i klassrummet samt hur hen organiserar översättandet i klassrummet och för att läraren skulle känna sig förberedd på intervjun. Frågorna som skickades ut var de frågorna under rubrikerna *Allmänt om hur läraren arbetar med flerspråkighet* och *Frågor om översättning* (Bilaga 2). Väl på skolan satte jag mig tillsammans med informanten i ett grupprum eller tomt klassrum där vi inte skulle bli störda. Innan jag började själva intervjun berättade jag mer ingående om studien, gick igenom de forskningsetiska principerna, förklarade hur intervjun skulle spelas in för att underlätta bearbetningen av det som informanten delger under intervjun och försäkrade mig om att informanten kände sig redo att börja. Därefter satte jag igång ett inspelningsprogram på datorn och började intervjun. Intervjun med läraren tog mellan 25-35 minuter och intervjun med eleven varade i cirka 15-20 minuter.

4.2.3 Eleverna och lärarna

Samtliga namn är fingerade och för enkelhetens skull är lärare och elever från samma skola döpta med samma initialer i sitt förnamn.

Aron och Annika

Den första läraren som jag i min studie kallar Annika är lärare till Aron som är 8 år. Annika är 60 år och har arbetat i skola i cirka 29 år och har en lång erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever, hon har även för några år sedan gått en fortbildning i Svenska 2. Aron går i andra klass, har rumänska som förstaspråk och kom till Sverige för cirka tre år sedan från Rumänien. Skolan har, enligt Annika, ungefär 99% elever med ett annat modersmål än svenska. Många elever på skolan är nyanlända men merparten är andra generationens invandrare.

Benjamin och Beata

På den andra skolan går Benjamin, 9 år, i en trea med Beata som klasslärare. Benjamin är född i Sverige och hans föräldrar är från Bosnien. I hemmet talar Benjamin både bosniska och svenska men han tycker att han är något bättre på svenska än bosniska. Beata är 42 år och har arbetat som lärare i nio år. Skolan som hon arbetar på har cirka 290 elever varav 21 elever har undervisning i svenska som andraspråk, därtill är det flera barn som har andra modersmål än svenska.

Cala och Carin

I den tredje skolan som ligger lite utanför Göteborg arbetar Carin som klasslärare till eleven Cala. Skolan har merparten sverigefödda elever och endast ett fåtal har ett annat modersmål. Cala är en av de elever med ett annat modersmål, nämligen arabiska och det är också arabiska som är det språk hon anser sig vara bäst på. Hon är 9 år och kom till Sverige som fyraåring från Syrien. Carin är 48 år och har arbetat som lärare sen 2006.

Dilan, Dahab och Daniella

I den sista skolan jobbar 28-åriga Daniella i en skola med merparten flerspråkiga elever. Hon är klasslärare till Dilan och Dahab som båda är 8 år, födda i Sverige och talar arabiska och svenska. Skolan som Dilan och Dahab går på har ca 90% elever med svenska som andraspråk. Daniella är själv flerspråkig och har erfarenhet av att översätta till sina klasskompisar när hon gick i skolan. Daniella talar syrianska och svenska flytande och förstår arabiska, men känner sig inte lika säker på att tala det. Daniella har arbetat i skola i fem år.

4.3 Dataanalys

Analysmetoden som använts för att analysera datan är tematisk innehållsanalys. Tematisk innehållsanalys passar kvalitativ forskning och användas ofta i utbildningsforskning (Graneheim & Lundman, 2004). Graneheim och Lundman (2004) förklarar att kvalitativ innehållsanalys antingen kan vara manifest eller latent. Manifest innehållsanalys fokuserar på det som tydligt sägs eller beskrivs i texten. Latent innehållsanalys, å andra sidan, handlar om att tolka textens underliggande innebörd. För denna studie har jag valt att använda den manifesta innehållsanalysen, eftersom jag tycker att den bäst svarar till studiens syfte.

4.3.1 Genomförande av analys

Nedan beskrivs den analysprocess som gjordes i studien, inspirerat av Graneheim och Lundman (2004).

Efter mina intervjuer skrev jag minnesanteckningar över intervjun; vilka intryck jag fick av intervjun, saker informanten sagt som förvånat mig, vilka likheter och skillnader det fanns i berättelserna som läraren och eleven hade, vilka likheter och skillnader det fanns mellan elev-elev och mellan lärare-lärare. Därefter transkriberade jag intervjuerna, för att sedan lyssna igenom intervjuerna igen och försäkra mig om att jag inte missat eller missuppfattat något som informanterna sagt. Jag transkriberade intervjuerna ord för ord och inkluderade

nickningar, pauser och skratt, till skillnad från en konversationsanalys (CA), som skulle innebära en mer detaljerad transkribering inkluderande bland annat kroppspråk och tonläge (Norrby, 2014). Norrby (2014) förklarar att noggrannheten i transkriberingen beror på syftet med studien.

När jag hade det färdiga, transkriberade materialet lästes det igenom flera gånger för att få en känsla för helheten. Därefter började jag markera de meningsbärande enheterna som sedan färgkodades utifrån de koder som började framträda i materialet. När datan färgkodats och komprimerats till mindre meningsbärande enheter och fått en kod förde jag in dem i en tabell. Där utrönades slutligen teman och underteman för koderna som i avsnittet *Resultat* kommer redovisas.

4.4 Tillförlitlighet och validitet

Bryman (2011) förklarar att i den kvalitativa forskningen menar vissa forskare att validitet och reliabilitet, som är de två kriterier för kvantitativ forskning, inte är överförbara på kvalitativ forskning på grund av att det utgår från att det finns en absolut sanning om den sociala verkligheten som kvantitativ forskningen ämnar avslöja. I kvalitativ forskning menar Guba och Lincoln (1994) att det snarare finns flera beskrivningar av verkligheten och därmed skapade de mer tillämpbara kriterier för kvalitativ forskning (Guba & Lincoln, 1994 i Bryman, 2011). Kriterierna är: trovärdighet, tillförlitlighet, överförbarhet och bekräftelsebarhet. Dessa presenteras nedan.

Trovärdighet handlar om i vilken utsträckning en forskare kan visa att datan för studien är exakt och träffsäker (Denscombe, 2016). Eftersom det är omöjligt att försäkra sig om att det resultat jag fått fram är det "rätta" har jag fått förlita mig på att bredden är tillräckligt stor i min undersökning. Jag har varit på fyra olika skolor i Göteborgsregionen och sett mönster som återkommit i sättet hur elever som översätter förhåller sig till det samt hur lärarna arbetar med elever som översätter. Därmed anser jag att jag har en grundad data (Denscombe, 2016).

Tillförlitlighet handlar om att forskaren som utför studien är nära kopplad till forskningen (Denscombe, 2016). Detta innebär att forskningen kan bli vinklad av forskaren och om en annan forskare skulle utföra samma undersökning skulle resultatet riskera bli ett annat. Därför har jag redovisat min metod och mitt utförande så utförligt som möjligt, för att forskningsprocessen ska bli transparent.

Överförbarhet handlar om hur generaliserbart ett resultat är. I kvalitativ forskning menar vissa forskare att "generaliserbarheten grundar sig på den statistiska sannolikheten för en viss aspekt av data [...]" (Denscombe, 2016, s. 413). I vilken grad skulle det resultat jag fått fram i denna studie kunna överföras på andra fall? Detta är förstås svårt att säga eftersom min undersökning är förhållandevis liten och eftersom det inte finns så mycket forskning om elever som översätter att tillgå. Därför anser jag att det krävs mer forskning på området för att jag säkrare ska kunna svara på frågan.

Bekräftelsebarhet handlar om hur objektiv forskningen är. Det är förstås omöjligt i all forskning att vara helt objektiv eftersom forskaren påverkar sin forskning på ett eller annat

vis (Denscombe, 2016). Kvalitativ forskning handlar alltid om de tolkningar som forskaren gör. Ett begrepp som är relevant här är *reflexibilitet*. Det handlar om relationen mellan forskare och den sociala världen. Det är inte möjligt för mig att ställa mig fullständigt objektiv till kunskapen i den sociala världen. Detta innebär att jag har erfarenheter och värderingar som formar den tolkning jag har av det som studien ämnar undersöka trots att jag strävar efter så hög objektivitet som möjligt (Denscombe, 2016).

4.5 Forskningsetik

Enligt vetenskapsrådet (2004) gällande forskning som rör barn är det viktigt att den som undersöker respekterar barnets uppfattning och att samtycke från både barn och föräldrar har föranlett studien. Intervjuerna med barnen spelades in och innan intervjun informerade jag vad jag skulle göra med intervjumaterialet. Det vill säga att materialet endast skulle användas av mig och att namnen i studien är fingerade. Likaså namnen på de skolor där eleverna går och lärarna arbetar på. I detta fall har jag fått underskrift från barnens föräldrar samt barnens muntliga medgivande och samtycke att bli intervjuade och inspelade (Bilaga 4). Lärarna fick ett informationsbrev innan intervjuerna där de fyra forskningsetiska principerna beskrevs (Bilaga 3). Vidare fick även lärarna skriva under en medgivandeblankett där de fick ge sitt samtycke för att bli intervjuade och inspelade samt att de tagit del av de fyra forskningsetiska principer (Bilaga 5). Den första principen är *informationskravet*, den innebär att att deltagandet är frivilligt och att informanten kan avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång. Den andra principen, *samtyckeskravet*, uppfylls när informanten ger sitt samtycke till att delta och detta gör hen genom att skriva under ett samtyckesformulär. Den tredje principen är *konfidentialitetskravet*. Den innebär att vid bearbetningen och transkriberingen av materialet kommer deltagarna aidentifieras. Den sista principen är *nyttjandekravet* vilken betyder att empirin som samlats in under intervjuerna endast kommer användas i syfte för denna studie.

5 Resultat

I detta avsnitt redovisas resultatet av intervjuerna i berättande text underbyggt av citat från intervjuerna. Resultatet är organiserat utifrån en manifest tematisk innehållsanalys där kategorierna i sig är ett resultat som baseras på de svar som presenteras under. De teman som presenteras är: inkludering, språkutveckling och situationer i samband med elever som översätter till sina klasskamrater. Rubrikerna för resultatredovisningen utgår från dessa teman och presenteras som: *Användning av modersmål och översättning för inkludering; Språkutveckling i samband med översättning* samt *Situationer då elever översätter och situationer att undvika*. Sist i detta avsnitt redovisas en sammanställning av resultatet som är organiserad utefter forskningsfrågorna för studien.

5.1 Användning av modersmål och översättning för inkludering

Eleverna uttrycker en tillfredsställelse i att hjälpa elever att förstå och lärarna förklarar att de ber elever att översätta för att inkludera de nyanlända eleverna. Dock uttrycker lärarna att det finns risk att eleven som översätter tycker att det är jobbigt och att användning av modersmålet kan exkludera elever som inte förstår vad eleverna säger.

5.1.1 Eleven hjälper sina klasskamrater att förstå

Samtliga elever uttrycker att de tycker att det är viktigt, bra och roligt att hjälpa de nyanlända eleverna att förstå och hänga med i lektionerna. Dilan säger:

Alltså det är roligt för att alltså jag översätter för någon annan så att den personen förstår och så.

Cala uttrycker att hon gillar att hjälpa genom att översätta för att skaffa nya vänner. Cala säger:

Den känns bra. Ibland vill läraren ha hjälp för att hon inte kan prata [arabiska], så då säger hon 'kan inte du komma och hjälpa mig?' så då går jag och hjälper dem för att egentligen gillar jag ju att hjälpa andra för att kanske kunna få dem som vänner. Det är roligt. Det känns som att det är typ en läxa för mig att göra det för att hjälpa dem och de är väldigt snälla i alla fall.

5.1.2 Lärarna vill inkludera den nyanlända eleven

Samtliga lärare uttrycker att låter eleverna få prata på sina modersmål och ber eleven översätta för att få in den nyanlända eleven i gemenskapen. Beata säger:

Jag tycker bara det är positivt att de gör så att de får den här gemenskapen, jag tycker nästan det är värre när man har elever som inte känner att de kan prata med någon. Då är det mycket svårare, så att de har ju stor hjälp av att de kan prata på sina modersmål och få hjälp med översättning.

Annika uttrycker en risk att exkludera de andra eleverna som inte talar samma modersmål om man låter eleverna få prata på sitt modersmål. Annika säger:

Ja, till viss del så får de prata med varandra [på sina modersmål] och förklara för varandra vad det är för arbetsuppgifter och hur man löser dem, men inte att man sitter och pratar kanske bara med varandra och liksom inte släpper in andra. För det får inte bli så att man blir en klick, utan det är viktigt att man får in svenskan, för det är ju det språket vi använder här inne och då är det viktigt att man försöker använda det. Annars är det självklart att man får använda sitt modersmål.

Daniella uttrycker att ibland upplever hon att de elever som översätter tycker att det är jobbigt men att hon känner att hon behöver deras hjälp för att inkludera den nyanlända eleven i undervisningen. Daniella säger:

De tycker det varit roligt men ibland tror jag att det varit jobbigt för dem, tror jag. För om det blir för mycket under en dag kanske, att de får översätta flera gånger... de är ju inte i skolan för att sitta och översätta, de är ju här för att lära sig. Men det är inte så ofta. Men jag märker, de erkänner inte det, men jag märker det att 'nej, de tycker att det är jobbigt idag' men jag behöver verkligen deras hjälp. Det kanske är egoistiskt... men ja tyvärr. Jag gör ju det för att inkludera den andra eleven men på bekostnad av mina andra elever... det är ett dilemma, tyvärr alltså.

5.2 Språkutveckling i samband med översättning

Samtliga lärare och merparten elever uttrycker att översättandet bidrar till språkutveckling i både modersmålet och i svenska.

5.2.1 Eleverna utvecklar både svenska och sitt modersmål

Dilan, Dahab, Aron och Benjamin upplever att de utvecklar sin svenska, dock i varierande skala. Dilan säger:

Alltså jag lär mig nya ord på svenska som inte jag kunnat och så.

Benjamin säger:

Hm... jag vet inte det är inte så stor skillnad men jag blir säkert lite bättre på svenska.

Samtliga elever upplever även att de blir bättre på sitt modersmål. Två elever uttrycker att de lär sig fler ord. Cala säger:

Ja, för om jag pratar då blir ju jag bara bättre om jag pratar mycket då blir det ju bättre för då lär jag ju mig att prata tydligare eller säga några andra ord som jag inte känner till. De kanske typ säger ett nytt ord som jag inte vet så kanske jag kan lära mig det, så kan jag fråga mina föräldrar kanske om det ordet, så kanske jag kan lära mig det. Tänk sen när jag blir stor så kanske någon frågar mig vad betyder det som jag vet då, så det är bra.

Benjamin, Dilan och Dahab uttrycker att det går snabbare att tänka och att tala sitt modersmål. Benjamin säger:

Så här, jag pratar ju så kommer jag ju ihåg en grej. Jag har ju pratat mycket bosniska, nu så har jag typ sagt alla ord. Inte alla ord kanske, det finns ju typ 1 miljon, men jag kan prata så här om jag vill prata bosniska då gör jag det. Jag gör det ju frivilligt också men svenska brukar jag typ prata mest. Så jag pratar mer bosniska nu [sen jag började översätta].

5.2.2 Lärarna tycker att översättandet gynnar elevens språkutveckling

Samtliga lärare upplever att eleverna som översätter utvecklar både sina modersmål och sin svenska. Daniella förklarar:

De måste ju använda ord och begrepp, jag tror att det blir bra alltså för arabiskan men även för svenska. [...] Det är jätte, jättebra för att då börjar de tänka på det arabiska registret och sen tvärt om också, för då ska de översätta det barnet har sagt till mig och då får de tänka i det andra, det svenska registret så jag tycker det är jätte, jättebra, bara bra. De tränar ju på det och det är jättebra för hjärnan. De utvecklar båda språken. Jag har märkt att de börjar också fråga hemma 'hur säger man det här?' för då tänker de 'just ja, det här kan jag faktiskt inte, jag vet inte vad det här betyder' ja så jag tror att det blir väldigt bra för de blir mer uppmärksamma på språket.

5.3 Situationer då elever översätter och situationer att undvika

Samtliga lärarna tydliggör att organisationen med elever som översätter ska bygga på frivillighet. Två eleverna uttrycker ansvar och påtryckning i att översätta. Lärarna förklarar att elever översätter som en nödlösning. Samtliga informanter berättar att översättandet främst sker i klassrummet. Lärarna beskriver konfliktsituationer, känsliga samtal om den nyanlända eleven samt situationer då de tror att den nyanlända eleven förstår som lägen att undvika att be elever översätta. Därtill förklarar eleverna situationer då de blir störda i sitt skolarbete och konfliktsituationer som negativa.

5.3.1 Frivillighet och ansvar att översätta

Samtliga lärare berättar att det ska vara frivilligt att översätta till sina klasskamrater. De vill inte att det ska kännas som ett tvång eller en press på eleven eller få eleven att känna sig utnyttjad. Beata säger:

Jag vill aldrig tvinga en elev att översätta för att det ska kännas som om att det är frivilligt. Det ska inte vara något tvång att 'nu måste du hjälpa mig!' utan jag försöker med gester och försöker visa så där, och när jag känner 'jag tror inte att jag nådde fram' då ber jag om hjälp.

Carin berättar att trots att hon vill att det ska vara frivilligt har hon ändå en maktposition vilket gör att eleven kanske känner att hon måste översätta. Carin säger:

Jag vill att de ska känna att det är frivilligt. Jag frågar ju alltid om det är ok men, å andra sidan, så är jag ju i maktposition så den kanske inte har lust eller så, men jag försöker ändå alltid att fråga 'är det ok för dig att översätta?' och så. Jag tycker inte att det är den elevens uppgift så jag vill att de ska vara fria ifrån det egentligen det är mer i nödfall, när jag inte kan själv, som jag använder mig av det.

Cala uttrycker hon är den enda som kan hjälpa eleven och därför vill hon hjälpa till att översätta trots att hon tror att det missgynnar hennes svenska. Hon säger:

Jag hjälper dem för att om [Carin] inte kan arabiska, vem ska annars hjälpa då? Annars kan ju [Carin] bara hålla på med sin mobil och google translate och det blir bara jobbigare att skriva och sånt. [...] Jag blir inte så mycket bättre på svenska för om jag börjar prata arabiska på skolan då kan jag inte lära mig så mycket svenska, så då är det bäst att ibland får jag strunta, men det vill inte jag, för att jag vill inte göra dem ledsna och det är ingen annan som kan hjälpa [eleverna].

Aron beskriver att han känner ansvar att säga till de två han översätter till att tala svenska så att de andra eleverna ska förstå. Han beskriver även ett tvång från andra att han ska säga till eleverna att tala svenska. Han säger:

De pratar rumänska, men jag säger till dem att sluta. Jag säger till dem jätte, jättemycket. De kan prata svenska! Men de pratar inte. Det är jobbigt också när alla säger att jag ska säga till dem att de ska prata inte rumänska, men de lyssnar inte.

5.3.2 När översätter eleven?

Samtliga lärare uttrycker att det är en nödlösning att eleverna översätter till sina klasskamrater. De ber eleverna översätta när de själva inte kan förklara mer med ord, gester, pek, visuella stöd eller översättningsappar. Daniella säger:

Det är om den personen inte alls förstår och jag inte kan kommunicera fram det. Jag försöker alltid först själv genom att prata med den eleven men sen om den personen inte förstår då använder jag mig av den eleven. Så jag har inte det som förstaval utan det är om den eleven inte förstår.

Alla lärare och elever upplever att majoriteten av tillfällena där eleverna översätter till sina klasskamrater sker i klassrummet och framförallt för att översätta instruktioner. Dahab säger:

Jag brukar mest översätta i klassrummet, alltså när jag säger åt dem så att de ska också förstå... Typ när vi ska pyssla och göra någonting, så ska jag inte göra bara så att 'vi ska pyssla' utan jag förklarar hur, alltså om man ska klippa någonting eller något sånt.

Lärarna undviker att låta eleverna översätta vid känsliga lägen eller när de anser att den nyanlända eleven förstår. Carin, Daniella och Annika berättar att eleverna som översätts till ibland förstår mer än de uttrycker. De säger att eleverna blir bekväma i att kunna bli förstådda på sitt modersmål och att de försöker utmana eleven att tala svenska. Carin säger:

Ja det finns det för att det är lägen som jag tänker att de här personerna kan bli lite bekväma att de här eleverna alltid översätter åt dem. Så ibland säger jag såhär 'ja, men försök!' och så försöker jag ytterligare en gång att visa till exempel i matematiken är det mycket lättare än att någon ska komma att översätta, så det gör jag också.

Annika och Beata undviker att be eleven översätta i känsliga lägen som till exempel vid konflikt eller att få reda på varför den nyanlända inte vill vara med på idrotten. Annika säger:

Jag vill ju inte använda barn när det är känsliga situationer att översätta, då använder jag liksom andra lärare, som introduktionsläraren, hon pratar också flera språk. Så de känsliga lägen använder jag lärarna. Typ om det har varit konflikter och de anklagar varandra och sådana där saker då kan man utsätta den som översätter för att komma i negativt dager så att där får man nog passa sig lite grann.

5.3.3 Situationer då eleven inte velat översätta

Dahab och Dilan uttryckte inga negativa aspekter av att översätta. Cala och Benjamin berättar när översättandet stört dem i sitt skolarbete. Aron utmärker sig i sina negativa erfarenheter. Han beskriver flera situationer när han tyckt det varit frustrerande och jobbigt att översätta.

Benjamin och Cala tycker att det kan i vissa få lägen vara störande att behöva översätta om de arbetar med en skoluppgift. Benjamin säger:

Alltså ibland kan det bli lite störande när jag så här gör någonting viktigt. Men alltså det är inte ofta... ofta kan jag översätta.

Aron tycker att det kan vara störande på lektioner när han upplever att han måste översätta vad de nyanlända eleverna säger till andra elever. Aron säger:

När jag skulle översätta, när vi skulle börja med... när vi hade matte när alla, inte bara de två [eleverna som jag översätter till] började att skrika i mitt öra. De bara skrek 'säg, säg vad de sa!', sådana där saker. Det stör mig och det blir jobbigt, jag gillar inte.

Aron beskriver att det är jobbigt på raster när det är bråk och när eleverna som han översätter till lär ut fula ord på deras modersmål till andra elever. Han förklarar:

När vi är i rasten, jättemånga saker händer så jag vill inte översätta. De [nyanlända eleverna] lär andra elever fula ord och bråkar. Säga fula ord. Jag vill inte vara där och översätta... känns inte bra.

5.4 Sammanställning av resultat

Arrangemanget att eleven översätter till sina nyanlända klasskamrater kommer sig av en maktlöshet som läraren känner. De anser att ansvaret inför uppgiften att översätta inte är elevens, men vid tillfällen när de själva inte kan kommunicera något till den nyanlända eleven känner de sig tvungna att fråga eleven om hjälp. Dock uttrycker de ur ett omsorgsperspektiv att de inte vill att eleven ska känna sig tvingad att översätta, utan att det ska bygga på frivillighet. Trots detta, finns en medvetenhet att de står i en högre maktposition till eleven och att eleven kan känna tvång i alla fall.

Vidare menar lärarna att eleverna endast ska översätta i nödfall, när läraren har försökt nå den nyanlända eleven men inte lyckats. De tillfällen då eleven främst översätter är under lektioner och då översätter eleven oftast instruktioner och förklarar uppgifter. Lärarna undviker att be eleverna översätta vid konflikter eller vid känsliga samtal om den nyanlända eleven.

Eleverna är övervägande positiva till att översätta till sina nyanlända klasskamrater. De positiva aspekter kring rollen som översättare handlar om tillfredsställelse i att hjälpa och att få andra att förstå och chans att skapa nya relationer. De invändningar som framkommer rör: oro att halka efter i svenska, obehag vid konflikt, tvång att säga till klasskamrater, frustration att inte bli hörd samt irritation att bli störd i sitt skolarbete.

Lärarna uttrycker liknande möjligheter och risker med att organisera elever som översätter till nyanlända klasskamrater både ur ett maktperspektiv och ett omsorgsperspektiv. De möjligheter som beskrivs avser ökad språkutveckling och inkludering av nyanlända elever. De risker som beskrivs rör oro att exkludera andra elever; att läraren ur ett maktperspektiv tvingar eleven att översätta för att uppnå inkludering av den nyanlända eleven samt en misstanke om att eleverna som översätts till kan bli bekväma och därmed hämmar översättningen de nyanlända elevernas utveckling i det svenska språket.

6 Analys

I detta kapitel diskuteras resultatet i förhållande till teorin, community of practice, och den tidigare forskningen gällande: inställning till användning av modersmål; translanguaging; inkludering samt child language brokers (CLB). Avsnitten är döpta efter studiens forskningsfrågor för tydlighetens skull. Det första avsnittet behandlar de situationer då eleverna översätter till sina klasskamrater. Det andra avsnittet redogör de positiva och negativa aspekter för elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater upplever. Det sista avsnittet fokuserar på de risker och möjligheter som beskrivs i arbetet med elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater.

6.1 Situationer då elever översätter

Ur resultatet utrönas att eleverna översätter främst under lektioner. Sett ur ett transspråkande perspektiv kan detta tolkas som en möjlighet för ökat lärande hos eleverna (García & Wei, 2014). Vidare beskriver García och Wei (2014) att eleverna ska få använda sina språk på meningsfulla sätt i undervisningen och att läraren ska förmedla synen på båda språk som viktiga källor för kunskap och lärande. De intervjuade lärarna och eleverna beskriver att elevernas översättande sker i syfte att förklara uppgifter och översätta instruktioner. Dock betonar García och Wei (2014) att en pedagogik byggd på translanguaging innebär mer än att översätta mellan undervisningsspråket och modersmålet; snarare borde eleverna få möjlighet att använda sina språk i undervisningen för att lösa uppgifter och tillskansa sig kunskap och lärande. Dessutom menar Cummins (2018) att eftersom det kan finnas en negativ syn, från lärare och samhället i stort, på elever med annan etnisk och språklig bakgrund är det av stor betydelse att skolor ska låta eleverna få använda och utveckla sina olika språk. Detta för att överbrygga denna negativa syn och möjliggöra för elever att använda samtliga språk de har till hands.

Vidare beskriver lärarna att eleverna endast översätter när lärarna inte själva kan kommunicera ett budskap till den nyanlända eleven. Detta med omsorg av eleven som översätter eftersom lärarna inte tycker att uppgiften att översätta ska hamna på eleverna. Cline et al. (2014b) menar att lärarna ska välja ut elever som passar för uppdraget och att dessa elever ska få upplärning i att översätta till sina klasskompisar för att de ska känna sig införstådda med vad de förväntas göra och för att eleverna ska ges möjlighet att avsäga sig uppdraget. Eleverna i studien får ingen upplärning däremot betonar lärarna att det ska vara frivilligt att översätta till sina klasskamrater. Även om lärarna inte tycker att det är elevernas jobb att översätta uttrycker eleverna som intervjuats mestadels positiva känslor kring uppdraget att översätta vilket även framhålls som en önskad effekt av organisering CLB i forskningen (Cline et al. 2014a). Fortsättningsvis beskriver lärarna att de inte ber eleverna översätta vid konflikt eller känsliga samtal om den nyanlända eleven. Lärarna verkar ha en tydlig tanke om hur de vill organisera CLB i skolan däremot förmedlar de inte detta ordentligt till sina elever som är CLB. För att organisera elever som CLB såsom Cline et al. (2014b) framhåller, ska lärarna följa upp eleverna som översätter. De intervjuade lärarna skulle behöva göra uppdraget och organisationen mer uttalat och tydligt så att eleverna vet hur lärarna tänker kring uppdraget. I detta fall bör lärarna vara tydliga med att det är frivilligt och inget tvång att översätta till sina klasskamrater samt att det inte förväntas av dem att översätta i konflikter eller känsliga frågor rörande den nyanlända eleven.

6.2 Positiva och negativa aspekter enligt eleverna

Den främsta positiva aspekten, enligt eleverna, är att de känner tillfredsställelse i att hjälpa både lärare och de nyanlända eleverna att förstå varandra. Detta går i enighet med Cline et al. (2014b) som beskriver social empati som en av de färdigheter som child language brokers kan utveckla i samband med uppdraget. Vidare förklarar Fridlund (2011) att inkludering av elever med svenska som andraspråk kan resultera i att alla elever ges möjlighet att interagera och samarbeta med varandra. Eleverna som översätter hjälper således till att inkludera de nyanlända eleverna och skapar möjlighet för dem att känna samhörighet och delaktighet i gruppen, vilket även Basaran (2016) framhåller som viktigt i inkludering av nyanlända elever.

Den situation som framhålls som mest negativ av eleverna är översättning vid konflikter. En av eleverna, Aron, förklarar en tidigare situation med de nyanlända eleverna han översätter till. Det han tyckte var problematiskt med situationen var att de nyanlända eleverna bråkade och sa fula ord. Cline et al. (2014b) framhäver att eleven som översätter aldrig ska lämnas ensam, utan ska följas upp av lärare för att undvika situationer där eleven känner stress eller obehag. I detta fall blev eleven indragen i något han inte var en del av och så är inte tanken med arbetet med CLB (Cline et al. 2017). Som diskuterat ovan, borde läraren även ha tydliggjort för eleven redan innan eleven började översätta till sina klasskamrater hur eleven ska göra i lägen där han inte är bekväm att översätta. Detta för att undvika att eleven hamnar i situationer hen varken ska eller vill hamna i. Samma åtgärder bör göras i mindre allvarliga situationer som till exempel lägen där eleven blir störd under lektioner. Tre av eleverna beskriver att de ibland hamnat i sådana situationer. Problemet att bli störd tas även upp av Cline et al. (2017) som förklarar att eleven inte ska översätta i tillfällen där det går ut över elevens eget arbete. För att undvika dessa situationer bör lärare och elever bestämt i förväg hur de ska organisera lektionerna så att CLB kan översätta utan att riskera att bli störda i sitt arbete.

En elev, Aron, framhåller även andra situationer vilka han beskriver som frustrerande. Det är tillfällen när han känner sig tvingad att säga till sina nyanlända klasskamrater att inte tala på sitt modersmål och när han väl säger till upplever han att klasskamraterna inte lyssnar. Detta kan förklaras utifrån teorin, *Community of Practice*. Ett community of practice är en gemenskap som tillsammans utför saker och där lärandet och utveckling av gemenskapen sker i ett kontinuum (Wenger, 1998). Läraren tillsammans med klassen kan ses som en praktikgemenskap. De tillsammans bygger på ett *ömsesidigt engagemang* där alla individer är viktiga för praktikgemenskapen och för att bygga upp den *delade repertoaren* (Wenger, 1998). Den delade repertoaren i klassen är rutiner och värderingar som klassen har gemensamt. I fallet med Aron som behöver säga till eleverna att inte tala på sitt modersmål har han tagit upp värderingen att man ska tala svenska i den mån man kan, vilket även hans lärare, Annika, uttrycker. Annika beskriver att hon inte vill att eleverna ska tala på sitt modersmål i klassrummet om det går att undvika, eftersom hon upplever att det kan exkludera andra elever. De tillfällen då eleverna som Aron översätter till talar på sitt modersmål blir tillfällen då Aron känner att han måste säga till dem att sluta tala på modersmålet. Detta eftersom han upplever att eleverna kan tillräckligt med svenska. Dessutom uttrycker han att han får påtryckning av andra personer på skolan att säga till dessa

elever att sluta prata på sitt modersmål. De nyanlända eleverna fortsätter dock tala sitt modersmål. Detta kan bero på att de inte går med på den delade repertoar som satts upp för klassen, att tala svenska, eller så har de inte kommit in i praktikgemenskapen tillräckligt för att veta att detta är något som önskas av deltagarna i praktikgemenskapen. Oavsett, när Aron försöker säga till eleverna lyssnar de inte på honom, de fortsätter tala på sitt modersmål. Detta kan förklaras utifrån teorin genom att Aron inte har den ställning i praktikgemenskapen att han har mandat att säga till sina klasskompisar vad de ska göra (Wenger, 1998). Eftersom Aron har en annan roll i praktikgemenskapen lyssnar inte hans klasskompisar på honom och det blir frustrerande för honom.

6.3 Risker och möjligheter med att elever översätter till sina nyanlända klasskamrater

En möjlighet som framhålls av samtliga lärare och merparten elever är att eleverna ökar sin språkutveckling i såväl svenska och modersmålet. Detta framskrivs även av Cline et al. (2014a) som en önskad effekt av att arbeta med elever som child language brokers. Genom att översätta får eleverna använda sina modersmål och utvecklar förståelse i både svenska och i modersmålet. Dock uttrycker en elev, Cala, att hon är orolig att halka efter i sin svenska genom att översätta till sina klasskamrater. Trots det menar García och Wei (2014) att användande av alla sina språk i undervisningen har en viktig funktion för lärandet. Vidare menar Säljö (2014) att språket är en bärande del av lärandet. Med detta i åtanke bör arbetet med CLB ses som en möjlighet för språkutveckling.

Å andra sidan beskriver Cala att hon är den enda som kan översätta till sina klasskamrater och att hon inte vill göra någon ledsen när hon känner att hon behöver fokusera på sitt eget arbete. Här kan det förstås som att Cala känner ett ansvar att hjälpa med att översätta och att det kanske inte alltid passar. Som sagt bör inte översättandet stå i vägen för elevens skolarbete (Cline et al., 2017). Dessutom, vilket beskrivits ovan, vill inte lärarna att eleverna ska känna tvång att översätta. Cala uttrycker inte direkt tvång, utan snarare ett ansvar att hjälpa sina klasskamrater. Vidare beskriver Daniella att hon ibland hamnar i dilemmat att hon behöver hjälp från eleverna som översätter för att inkludera de nyanlända eleverna men att eleverna inte vill. Det kan dock finnas anledning att tala med både eleverna som översätts till och eleverna som översätter hur organiseringen av CLB och nyanländ elev ska ske på bästa sätt för alla parter (Cline et al., 2014b). Detta eftersom tre av lärarna, Carin, Daniella och Annika, beskriver att de nyanlända eleverna ibland kan bli bekväma i att bli översatta till och kanske frågar om hjälp från CLB för mycket. Detta varnar även Cline et al. (2017) för; de förklarar att eleverna som översätts till kommer snabbare in i gemenskapen med hjälp av CLB men att det finns undantag som visar på motsatt effekt, att eleven blir mindre autonom och mindre motiverad. Denna risk bör tas i beaktning i arbetet med att ha elever som CLB. Läraren borde tydliggöra för eleverna att det är okej att säga nej till att översätta och även uppmuntra när eleverna gör de. Detta för att minimera situationer då eleverna frångår sitt skolarbete för att översätta.

Med det sagt uttrycker samtliga lärare att arbetet med CLB gynnar inkluderingen av de nyanlända eleverna. Även samtliga elever uttrycker att det är viktigt att hjälpa till för att inkludera den nyanlända eleven. Ojala (2016) belyser den sociala aspekten av inkludering som handlar om att den nyanlända eleven behöver kamrater för att komma in i gemenskapen. Eftersom språket är en bärande del av lärandet och praktikgemenskapen kan detta förklaras utifrån teorin om *situerat lärande* (Lave & Wenger, 1991). Teorin handlar om att nya deltagare ska läras upp av de redan etablerade deltagarna. I detta fall är de nyanlända eleverna de nya deltagarna och de etablerade deltagarna består av lärare, elever i klassen och i synnerhet eleverna som översätter. Språket har en stor betydelse för den nyanlända eleven att komma in i praktikgemenskapen och eftersom eleven inte behärskar språket tillräckligt i alla situationer får hen hjälp av en elev som fungerar som CLB. Genom att den nyanlända eleven får ett sammanhang för vardaglig interaktion och möjlighet till samtal finns det stor chans att hen även lär sig de koder, språk, rutiner och färdigheter som behövs för att få en plats i praktikgemenskapen, det vill säga klassen (Säljö, 2014). På så sätt kan CLB fungera som en gatekeeper för den nyanlända eleven att komma in i klassen (Lave & Wenger, 1991). Om samarbetet mellan en nyanländ elev och CLB fungerar som det ska kan arbetet få en bärande roll för de nyanlända eleverna med samma modersmål att komma in i praktikgemenskapen.

7 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras de främsta resultaten utifrån syftet med studien. Därtill diskuteras även valet av metod och forskning samt de avgränsningar som gjorts. Vidare avhandlas slutsatser av studien och de didaktiska konsekvenser som relateras till resultatet. Sist föreslås vidare forskning på området.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att förstå hur elever upplever det att översätta till sina klasskamrater samt vilka risker och möjlighet det finns med det. Utifrån resultaten visade det sig att eleverna förhöll sig mestadels positiva till att översätta till sina klasskompisar och tyckte framförallt att det var viktigt, bra och roligt att hjälpa till. De situationer som de framhöll som problematiska var tillfällen då eleverna som översätter blev störda i sitt arbete; inte blev lyssnade på och i konfliktsituationer. Lärarna framhöll att organisationen med att låta eleverna översätta främst var i nödfall, när de själva inte kunde föra fram ett budskap till den nyanlända eleven. De förklarade även att översättandet ökade elevernas språkutveckling och hjälpte den nyanlända eleven att komma in i gemenskapen.

Att använda sig av elever som översätter i skolan verkar vara en positiv erfarenhet för eleven som översätter i avseendet att hen både utvecklar sina språk samt får möjlighet att hjälpa sina klasskamrater vilket upplevs som hedersamt och roligt. Ett generellt mönster hos lärarna var att de endast använde sig av elever som översätter i nödfall och inte på ett mer organiserat sätt som beskrivs i Cline et al. (2014a) med en "buddy"-verksamhet. Det är dock orättvist att säga att lärarna inte har någon organisation alls kring hur de använder eleverna eftersom de dels beskriver att det ska bygga på frivillighet och att de har en tydlig tanke om situationer där de inte vill att eleven ska översätta. Dock anser jag att läraren bör vara tydligare med vad som förväntas av elever, både den som översätter och den som översätts till (Cline et al. 2014b). Till exempel kan man sätta upp riktlinjer för när eleven ska översätta samt medvetandegöra eleverna om vilka situationer som de inte bör översätta och uppmuntra eleven att säga till om det inte känns ok att översätta. Detta för att förebygga negativa upplevelser hos eleverna som till exempel att bli störd i skolarbete eller att hamna i konfliktsituationer. Jag skulle även förespråka, som Cline et al. (2014b) beskriver, att läraren även följer upp eleverna för att se till att samarbetet mellan eleverna fungerar som det är tänkt och för att undvika situationer där eleverna känner obehag eller frustration.

En elev, Aron, utmärkte sig genom att beskriva uppdraget att översätta till sina nyanlända klasskamrater på ett mestadels negativt sätt. Han beskrev situationer där han inte blev lyssnad på vid tillfällen då han bett de nyanlända eleverna att tala svenska. Utifrån den valda litteraturen för studien framgår det att lärarna är förhållandevis traditionella i avseende på hur de använder olika språk i undervisningen (Bunar, 2010); de använder mest undervisningsspråket svenska under lektionerna och låter inte eleverna arbeta med uppgifter på sina modersmål i särskilt hög utsträckning. Resultaten visar att den främsta förekomsten av användning av modersmålet är när elever översätter instruktioner till sina nyanlända klasskamrater. Litteraturen för studien visar att lärarna har en stor påverkan på hur eleverna ser på sin flerspråkighet och att användning av flerspråkighet i undervisningen är en stor

tillgång till kunskap och lärande (Cummins, 2018; García & Wei, 2014; Fridlund, 2011). Det är framförallt Arons lärare, Annika, som framhåller att eleverna i så stor mån som möjligt ska tala svenska under lektionerna och att modersmålen endast ska användas när en elev inte förstår på svenska. Varför Annika anser att svenska bör användas primärt kan förklaras på två sätt. Dels, som nämnts ovan, verkar hon ha en traditionell syn på språkinläring; hon anser att eleverna lär sig bättre genom att lära sig undervisningsspråket. Den andra förklaringsmodellen kan handla om att elever som talar sitt modersmål i klassrummet riskerar att exkludera andra elever. Detta är kanske inte så märkligt med tanke på att skolan som hon arbetar på har cirka 99% flerspråkiga elever och således blir svenska det gemensamma språket i klassrummet. Dock anser jag att en pedagogik baserad på translanguaging inte utesluter att eleverna även får tala svenska med varandra. Det viktiga är att fokuset i skolan ska vara på elevernas lärande. Användning av flerspråkighet bör ses som en tillgång och en bidragande faktor till att eleverna lär sig (García & Wei, 2014). Därför förespråkar jag att läraren ska övergå till en mer transspråkande pedagogik för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas på ett kunskapsmässigt plan men även på ett socialt och identitetsmässigt plan.

7.2 Metoddiskussion

Syftet med att välja semistrukturerade intervjuer var att jag ville ha elevernas syn och tankar kring uppgiften att översätta till sina klasskamrater. Detta för att jag inte funnit forskning rörande hur svenska skolor arbetar med elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater. Dock upptäckte jag snart att elevernas syn på arbetet är i stor mån avhängigt lärarnas syn eftersom det är lärarna som organiserar arbetet. Därför bestämde jag mig för att intervjuva både elever som översätter och deras lärare. Det hade varit intressant att genom observation även se hur väl bilden som lärarna och eleverna framställer korrelerar med verkliga skolsituationer. Dessutom hade det varit väldigt givande att även intervjuva de nyanlända eleverna och höra hur de ser på organisationen att bli översatt till. Det som dock stått i vägen för en sådan, mer omfattande, studie är tidsaspekten. I brist på tid har jag därför fått avgränsa mig till att endast intervjuva eleverna som översätter och deras lärare. Jag anser även att intervjuerna gett en tydlig bild av hur arbetet organiseras och elevernas upplevelse av det.

En annan avgränsning jag gjort är att jag fokuserat på elever i lågstadiet. Detta har jag gjort för att det är dessa åldrar jag själv som lärare kommer arbeta med. Dessutom tror jag det kan vara mer vanligt att nyanlända elever slussas ut i ordinarie klass direkt i lågstadiet, jämfört med äldre åldrar. Detta innebär i så fall att förekomsten av organisationen att elever översätter till de nyanlända borde vara mer vanlig i lågstadiet jämfört med högre årskurser. Således skulle förekomsten av CLB till sina klasskamrater vara mer vanligt i lågstadiet än i äldre årskurser. Avgränsningen till lågstadiet gör därför studien mer relevant eftersom förekomsten är större.

Denscombe (2016) förklarar att det finns vissa problematiska aspekter med intervju som metod som kan missgynna tillförlitligheten i studien. Detta eftersom forskaren själv är med i själva studien. Det innebär att jag som undersöker kan påverka det resultat som jag fått fram i studien. Dock ur ett reflexivt perspektiv är det omöjligt för någon forskning att förhålla sig helt objektiv. Det förekommer följaktligen alltid viss subjektivitet i forskning. Det som jag dock försökt i mina intervjuer är att förhålla mig så neutral till informanternas svar som möjligt. Detta för att öka trovärdigheten i studien. Jag har därmed försökt att i så hög mån

som möjligt inte i tonfall, ordval, kroppsspråk eller dylikt på något sätt leda dem till svar som de tror jag vill ha. Därtill har jag vid intervjutillfällena varit tydlig med att jag inte har någon hemlig agenda med min studie. Jag har berättat att det jag velat undersöka är hur de arbetar med att låta elever översätta till sina nyanlända kamrater och hur eleverna upplever detta för att försöka förstå organisationen kring elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater. Därtill bygger den analys som gjorts av resultaten på tolkningar jag gjort av informanternas svar, vilket kan kompromissa studiens bekräftelsebarhet. För att öka bekräftelsebarheten i studien har jag således spelat in intervjuerna, transkriberat dem ordagrant, lyssnat och läst intervjuerna flera gånger och till sist organiserat svaren utifrån en tematisk innehållsanalys. Detta för att resultatet ska bygga på autentiska citat från informanterna eftersom jag anser att anteckningar och minnet kan förvanska resultatet och därmed göra studien mindre trovärdig.

En annan aspekt av att studien inte kan bli helt objektiv är den forskning som jag valt att redovisa. Valet av artiklar och avhandlingar har stor påverkan på hur resultatet analyserats och tolkats. Detta innebär att vissa fynd kan även ses utifrån andra perspektiv. Dock är min tanke med den valda forskningen att den ska vara à jour, det vill säga att jag valt att främst fokusera på forskning skriven mellan 2011 och 2018. Detta för att öka överförbarheten i studien. Som tidigare nämnts är området kring elever som översätter till nyanlända klasskamrater inte beforskats i hög utsträckning, därför har jag fått komplettera med forskning gällande attityder hos lärare, translanguaging och inkludering. Valet av just denna forskning är utifrån vad forskare, som jag rådfrågat, har föreslagit samt utifrån vad informanterna gett för svar och vad de semistrukturerade intervjuerna handlat om. Till exempel märkte jag att en stor anledning till att lärarna organiserar översättandet handlade om inkludering av nyanlända elever, därför sökte jag också forskning om inkludering. Därmed anser jag att forskningen är i hög grad relevant för studien.

7.3 Slutsats och didaktiska konsekvenser

Studiens resultat visar att det finns flera möjligheter med att arbeta med elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater, både ur ett elev- och ett lärarperspektiv. Främst anser eleverna att det är viktigt och roligt att hjälpa till genom att översätta till sina klasskamrater. Dessutom kan det bidra till språkutveckling och inkludering av nyanlända elever till gemenskapen i klassen. De risker som behöver tas i beaktning i arbetet med elever som översätter är att eleverna kan bli störda i sitt skolarbete och känna obehag att översätta vid konflikt. Detta kan förebyggas genom en uttalad organisering av elever som översätter till sina klasskamrater. Eleven som översätter bör vara underrättad hur arbetet ska organiseras och därtill bör lärarna regelbundet kolla av så att översättandet organiseras enligt de överenskommelser som lärare och elever gjort. Vidare bör lärarnas pedagogik vara mer präglad av translanguaging för att uppvärdera elevers flerspråkighet och utveckla elevernas språk och lärande.

Ett resultat jag fann uppseendeväckande var att samtliga intervjuade lärare arbetar med elever som översätter endast i nödfall. Detta finner jag något problematiskt eftersom jag uppfattar eleverna som att de tycker om uppdraget och att det finns flera positiva aspekter med det, som till exempel språkutveckling och inkludering av nyanlända elever. Dessutom går detta stick i stäv med den rådande forskningen som snarare menar att eleverna som översätter bör organiseras på ett mer medvetet sätt. Därtill visar forskningen att flerspråkiga elever är en

resurs för skolan, för varandra och framförallt för sitt eget lärande (García & Wei, 2014). Därför skulle jag förespråka att eleverna får använda sin flerspråkighet i klassrummet mycket mer än de elever som ingått i studien får göra. Jag tror dessutom att läraren tillsammans med eleverna ska bestämma sätt för hur de ska arbeta med att översätta för att undvika negativa upplevelser hos eleverna. Därtill förespråkar jag en uppföljning med eleverna som översätter; Cline et al. (2014b) förklarar att lärarna måste följa upp eleverna så att arbetet med att översätta fungerar på rätt sätt. Sålunda rekommenderar jag att lärare arbetar med elever som översätter i undervisningen på ett medvetet och transparent sätt så att alla parter ska veta hur samarbetet ska fungera.

Vidare rekommenderar jag att eleverna ska ha möjlighet att få använda sin flerspråkighet i undervisningen, inte bara för att det ökar elevernas lärande, utan även för att synen på elevers flerspråkighet som en tillgång har en positiv betydelse för hur flerspråkiga elever presterar i skolan (Cummins, 2018; Vetenskapsrådet, 2012). Dessutom tror jag att om läraren arbetar på ett transspråkande sätt blir det mer naturligt att samarbeta och hjälpas åt med uppgifter oavsett språklig nivå. Arbetet med elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater blir därigenom en naturlig del av klassens delade repertoar och detta kan gynna inkludering av nyanlända, språkutveckling och elevers lärande. Dock bör organiseringen av denna typ av verksamhet ske med omsorg för de som översätter. Det är viktigt att elever som översätter är införstådda med sitt uppdrag och att läraren tydliggör att det alltid är okej att säga nej. Läraren bör uppmuntra detta eftersom översättning primärt ska ske på elevens villkor, inte lärarens. Detta bör ingå i en mer uppstyrd organisation kring CLB, för att skapa ett givande community of practice för samtliga parter. Läraren bör således arbeta medvetet och organiserat för att verksamheten ska fungera på bästa sätt för alla parter.

7.4 Vidare forskning

Det kan vara svårt för lärare att veta hur de ska organisera arbetet med elever som översätter till sina klasskamrater. Detta eftersom tillgång till forskning gällande child language brokers till klasskamrat är svårtillgängligt och dessutom är ämnet inte heller så beforskat. Jag som aktivt sökt efter detta har haft otroligt svårt att hitta relevant forskning på området. En lärare som har flera saker att tänka på i sitt yrke kanske varken har tiden eller möjligheten att tillskansa sig den forskning som finns på området. Att det därmed behövs mer forskning och fler studier om hur lärare arbetar med flerspråkiga elever och elever som översätter blir därför inte en långsökt slutsats. Denna studie ger en inblick i hur fem elever och fyra lärare arbetar med att översätta till nyanlända elever. Det skulle behövas mer ingående och omfattande forskning för att kunna dra generella slutsatser angående komplexiteten kring hur skolan ska organiseras för att öka likvärdigheten mellan flerspråkiga elever och elever som har svenska som modersmål. Mer djupgående och bred forskning angående elever som översätter till sina klasskamrater efterlyses; därtill undersökningar med fokus på den elev som blir översatt till samt observationsstudier som undersöker verkliga klassrumssituationer med elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater. Slutligen skulle det även vara givande att jämföra flera skolor från olika socioekonomiska områden och klasser med olika gruppammansättningar – klasser med övervägande flerspråkiga elever till klasser med övervägande svenskspråkiga elever – för att undersöka hur organisationen med elever som översätter till sina klasskamrater ska fungera på bästa sätt.

Referenslista

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Basaran, H. (2016). *Nyanlända elever i mitt klassrum: språkutveckling med digitala resurser*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia fortbildning.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Cline, T., Crafter, S. & Prokopiou, E. (2013). Child language brokering in schools: Why does it matter?. *Race Equality Teaching*, 31, 33-36
- Cline, T., Crafter, S. & Prokopiou, E. (2014a). *Child Interpreting in School: Supporting Good Practice*. The Nuffield Foundation.
- Cline, T., Crafter, S. & Prokopiou, E. (2014b). *Child Language Brokering in School: Final Research Report*. The Nuffield Foundation.
- Cline, T., Crafter, S. & Prokopiou, E. (2017). Young adult language brokers' and teachers' views of the advantages and disadvantages of brokering in school. *Language Brokering in Immigrant Families: Theories and Contexts*, 224-245.
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate?. *Harvard Educational Review* Vol. 87 No. 3 Fall 2017
- Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. I P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (Eds.) *The Multilingual Edge of Education* (67-90). London: Palgrave Macmillan.
- Denscombe, M. (2016) *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences 310.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, (2), 105-112.

- Heery, E. & Noon, M. (2001). *A dictionary of human resource management*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ojala, T. (2016). *Mötet med nyanlända: vägen till en framgångsrik skolgång*. 1. uppl. Stockholm: Gothia fortbildning
- PISA (u.å). *About PISA*. Hämtad 2018-04-20, från URL <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-04-05, från URL <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?id=3576>
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *17 000 fler nyanlända i grundskolan*. Hämtad 2018-04-08, från URL <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2017/17-000-fler-nyanlanda-i-grundskolan-1.259336>
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tse, L. (1995) "Language brokering among Latino adolescents: prevalence, attitudes, and school performance". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 17: 180-193.
- Vetenskapsrådet (2004). *Codex: regler och riktlinjer för forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge university press

Bilaga 1

Intervjuguide – Elev

Allmänna frågor om eleven

Jag tänkte att vi börjar med att du ska få berätta lite om dig själv.

- Vad heter du och hur gammal är du?
- Har du syskon?
- Vilka språk pratar du hemma?
- Vilket språk talar dina föräldrar?
- Vilka språk tycker du att du är bäst på?
- Är du född i Sverige?
 - Hur länge har du bott i Sverige?
 - Hur lärde du dig att tala svenska?

Frågor om översättning

- Vem har bett dig översätta till dina klasskamrater?
- Brukar du översätta till andra elever här på skolan?
- I vilka lägen brukar du göra det? ta alternativen direkt
 - Bamba?
 - Raster?
 - Lektioner?
- Hur känns det att översätta?
- Vad tycker du om att översätta?
- Finns det gånger du inte gillar att översätta?
 - I vilka lägen gillar du inte att översätta?
 - Finns det något tillfälle när du känt att det varit jobbigt att översätta?
 - Kan det vara krångligt att översätta?
- I vilka lägen känns det enkelt att översätta?

Frågor om lärande

- Brukar du översätta på lektioner?
- Hur brukar du göra då?
- Brukar ni få prata på ert modersmål på lektioner?
 - Hjälpa med instruktioner
 - Arbeta i par eller grupp
 - Förmedla frågor till läraren från eleven.
- Brukar ni få arbeta med uppgifter på ditt modersmål?
- Känner du att du blir bättre på svenska av att översätta till din klasskompis?
- Känner du att du blir bättre på ditt modersmål av att översätta till din klasskompis?

- Finns det något mer du vill berätta om?

Bilaga 2

Intervjuguide – Lärare

Allmänna frågor om läraren

Jag tänkte att vi börjar med att du ska få berätta lite om dig själv.

- Vad heter du och hur gammal är du?
- När tog du lärarexamen?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka årskurser arbetar du i?
- Vilka ämnen har du?
- Vilka/vilka språk har du som modersmål?

Allmänt hur läraren arbetar med flerspråkiga elever

- Hur många elever med svenska som andraspråk uppskattningsvis går på din skola?
- Har ni någon policy eller liknande som ni arbetar utefter på skolan när det gäller andraspråkselever?
- Använder du en speciell metod när du arbetar med andraspråkselever?
- Finns det andra saker du tänker på i arbetet med andraspråkselever?
- Har du tillgång till studiehandledare till elever som behöver det?

Frågor om användning av modersmål

- Hur ställer du dig till att eleverna använder sina modersmål i undervisningen?
- Hur ställer du dig till att eleverna använder sina modersmål på den sociala tiden som t ex raster, bamba eller dylikt?

Frågor om översättning

- I vilka lägen är det som du ber eleven översätta till sin klasskamrat?
- Finns det lägen då du inte ber eleven att översätta till sin klasskamrat?
- Organiserar du undervisningen så att eleven kan översätta?
 - Hur organiserar du det?
- Vem är det som bestämt att eleven ska översätta till sin klasskamrat?
- Hur har de elever som översätter valts ut?
- Hur ser du på arbetssättet att låta elever översätta till varandra?
 - Är det en medveten strategi eller är det mer som det bara blivit?
- Hur upplever du att eleven som översätter känner sig när hen översätter?
- Vad tror du eleven tycker om att översätta?
- Hur tänker du kring elevens utveckling av svenska i samband med att hen översätter?
- Hur tänker du kring elevens utveckling av sitt modersmål i samband med att hen översätter?

Frågor om skolbakgrund hos eleverna

- Är barnet som översätter född i Sverige?/Hur länge har eleven som översätter varit i Sverige?
- Hur länge har eleven/eleverna som översätts till varit i Sverige?
- Vilken skolbakgrund har eleven/eleverna som blir översatt till innan hen kom till Sverige?
- Finns det något mer du vill berätta om?

Bilaga 3

Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Johanna Wahlgren och studerar till grundlärare i årskurserna F-3 vid Göteborgs universitet. Jag är inne på min åttonde termin och har precis börjat med mitt examensarbete på 15 högskolepoäng.

Mitt arbete handlar om att få syn på hur elever som översätter till sina nyanlända klasskamrater upplever det. Syftet med studien är att genom semistrukturerade intervjuer med elever som översätter och läraren till eleverna få syn på hur undervisningen organiseras samt elevernas upplevelse av att översätta till sina klasskamrater. Min forskningsfråga är således

- *Vilka positiva och negativa aspekter upplever en elev i att översätta till sina nyanlända klasskamrater i lågstadiet?*
- *Vilka risker och möjligheter upplever lärare att det finns med att elever översätter till sina nyanlända klasskamrater i lågstadiet?*
- *I vilka lägen översätter eleverna till sina klasskamrater?*

Jag önskar att du vill vara en del av min studie och delta genom att ställa upp på en intervju. Karaktären på intervjun kommer vara semistrukturerad och innehålla öppna frågor som går i linje med examensarbetets syfte. Tanken är att intervjun sker på din arbetsplats när det passar dig bäst och beräknas ta ungefär 40 min. Intervjun med eleven är cirka 20 minuter. Jag hoppas och tror att samtalet kommer att vara givande för alla parter.

Denna studie utgår från Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer. *Informationskravet*, det är frivilligt att delta och innebär att du kan avbryta ditt deltagande när som helst under studiens gång. *Samtyckeskravet* kommer uppfyllas då jag vill ha ditt samtycke till att delta genom att skriva under ett samtyckesformulär. Intervjun är tänkt att dokumenteras med ljudinspelning och minnesanteckningar. Vid bearbetningen och transkribering av materialet kommer deltagarna aidentifieras, därmed belyses *konfidentialitetskravet*. *Nyttjandekravet* kommer beaktas då den empiri som samlar in under intervjun endast kommer användas i syfte för denna studie.

Om du har några frågor eller funderingar får du gärna kontakta mig.

Med vänliga hälsningar

Johanna Wahlgren

Bilaga 4

Medgivandeblankett till föräldrar

Hej!

Jag heter Johanna Wahlgren och går min sista termin på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet.

Jag ska under de närmsta fyra veckorna skriva mitt examensarbete om elever som hjälper att översätta till nyanlända klasskamrater på svenska. I min undersökning ska jag intervjua de tvåspråkiga elever som hjälper till att översätta.

Intervjun kommer att spelas in. Materialet kommer endast användas av mig och i det färdiga arbetet kommer varken ditt barn, lärare eller skola kunna identifieras. Namn kommer alltså anonymiseras.

Godkänner ni att jag intervjuar ert barn?

JA _____ **NEJ** _____

Vårdhavarens namn: _____

Tack!

Hello,

My name is Johanna Wahlgren and right now I'm studying my last semester at Göteborgs University.

In the four following weeks I will write my master thesis. It is about pupils who help with translating into Swedish to their newly arrived classmates who can't yet speak the language. The thesis is based on interviews with the bilingual pupils who help with the translation in the classroom.

The interview will be recorded. Participation will be completely anonymous and no names will be published. The material will only be seen by me.

Do you agree to let me interview your child?

YES _____ **NO** _____

Guardian's name: _____

Thank you!

Bilaga 5

Medgivandeblankett till lärare

Hej!

Jag heter Johanna Wahlgren och går min sista termin på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet.

Jag ska under de närmsta fyra veckorna skriva mitt examensarbete om elever som hjälper att översätta till nyanlända klasskamrater på svenska. I min undersökning ska jag intervjua de lärare som organiserar undervisning där översättning mellan eleverna sker.

Intervjun kommer att spelas in. Materialet kommer endast användas av mig och i det färdiga arbetet kommer varken elev, lärare eller skola kunna identifieras. Namn kommer alltså anonymiseras.

Studien utgår från Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer. *Informationskravet*, det är frivilligt att delta och innebär att du kan avbryta ditt deltagande när som helst under studiens gång. *Samtyckeskravet* kommer uppfyllas då jag vill ha ditt samtycke till att delta genom att skriva under detta samtyckesformulär. Intervjun är tänkt att dokumenteras med ljudinspelning och minnesanteckningar. Vid bearbetningen och transkribering av materialet kommer deltagarna avidentifieras, därmed belyses *konfidentialitetskravet*. *Nyttjandekravet* kommer beaktas då den empiri som samlar in under intervjun endast kommer användas i syfte för denna studie.

Godkänner du att jag intervjuar och spelar in dig?

JA _____ NEJ _____

Har du tagit del av Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer?

JA _____ NEJ _____

Lärarens

namn: _____

Tack så hemskt mycket!