



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

När flerspråkigheten blir en resurs

En studie om användningen av translanguaging på gymnasieskolans språkintroduktionsprogram





Namn: Linnéa Sandberg

Program och ämne: Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan - svenska som andraspråk, franska, 300 hp

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Engelsk titel: When bilingualism becomes a resource. A study of the use of translanguaging in a Swedish upper secondary school's language introduction program
Kurs: LGS22A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2019
Handledare: Marie Rydenvald
Examinator: Tommaso Milani
Rapport nr: VT19-1170-002-LGS22A

Nyckelord: svenska som andraspråk, flerspråkighet, translanguaging, kodväxling, översättning, språkintröduktionsprogrammet

Abstract

Föreliggande studie undersöker huruvida translanguaging förekommer på gymnasieskolans språkintröduktion, om den initieras av lärare eller elev samt hur eleverna ser på sina samlade språkliga resurser. Begreppet translanguaging är ett mångfacetterat begrepp som inbegriper flera språkliga praktiker och talar emot en enspråkig norm (Svensson, 2017:43f).

Translanguaging som pedagogisk praktik handlar om att elever drar nytta av sina språkliga repertoarer i undervisningen, vilket gynnar både deras språkliga och kognitiva utveckling. I föreliggande studie har jag fokuserat på översättning, kodväxling, samarbete och diskussion mellan klasskamrater samt flerspråkigt material som olika former av translanguaging. Dessa former av translanguaging har i sig olika funktioner, som att förklara och förtydliga, genomföra uppgifter, stötta lärandet samt utveckla kunskaper och språk. Studien visar att eleverna på gymnasieskolans språkintröduktion använder sig av de olika formerna av translanguaging olika mycket och att deras användning till största del fokuseras i översättning och kodväxling. Det finns en skillnad mellan lärarna på språkintröduktionen och lärarna på gymnasieskolan i huruvida de utnyttjar och drar nytta av elevernas flerspråkighet i undervisningen. Lärarna på språkintröduktionen har internaliserat ett arbetssätt hos eleverna där eleverna självmant drar nytta av sin språkliga repertoar medan lärarna på gymnasieskolan visar på en mindre erfarenhet av undervisning av flerspråkiga elever. Min slutsats är att lärare inom alla skolans ämnen behöver få ytterligare kunskap om undervisning av flerspråkiga elever då flerspråkigheten är en realitet i dagens skola. Eleverna behöver också bli medvetna om hur deras språk kan bidra till meningsskapande i undervisningen.

1 Innehållsförteckning

1	Innehållsförteckning	2
2	Inledning.....	4
3	Syfte och frågeställningar	6
4	Bakgrund.....	6
4.1	Translanguaging.....	6
4.2	Kodväxling	7
4.3	Flerspråkighet	7
4.4	Förstaspråk	7
4.5	Språkin introduktionsprogrammet.....	7
4.6	Uppsatsens disposition	8
5	Teoretiska utgångspunkter.....	8
5.1	Ett sociokulturellt baserat lärande.....	8
5.2	Flerspråkighet	9
5.3	Translanguaging.....	10
5.4	Translanguaging och kodväxling.....	11
5.5	Translanguaging som pedagogiskt verktyg.....	12
6	Tidigare forskning.....	13
7	Material och metod	18
7.1	Metod och urval	18
7.2	Deltagare	18
7.2.1	Mohammed (modersmål arabiska).....	19
7.2.2	Damir (modersmål romani).....	19
7.2.3	Nipaporn (modersmål thailändska).....	20
7.2.4	Soran (modersmål kurdiska)	20
7.3	Urval av ämnen.....	20
7.4	Datainsamling	20
7.4.1	Observationer av undervisningen på språkin introduktion	21
7.4.2	Ljudinspelningar på lektioner.....	21
7.4.3	Intervjuer med elever	21
7.4.4	Fotodokumentation.....	22
7.5	Hur det insamlade materialet har analyserats.....	22

7.6	Etiska överväganden	23
7.7	Avgränsningar.....	24
8	Resultat och diskussion	24
8.1	Översättning.....	25
8.2	Kodväxling	29
8.3	Flerspråkigt material	31
8.4	Samarbete och diskussion mellan elever.....	31
8.5	Sammanfattning.....	32
9	Slutsatser och implikationer för lärare	33
10	Vidare forskning	34
11	Referenslista	35
12	Bilagor	38
12.1	Bilaga A. Informationsbrev till elever	38
12.2	Bilaga B. Informerat samtycke elever.....	39
12.3	Bilaga C. Informerat samtycke intervju elever.....	39
12.4	Bilaga D. Informerat samtycke lärare	40
12.5	Bilaga E. Intervjuguide	41

2 Inledning

Vi lever i en allt mer globaliserad värld där människor flyttar på sig mer än någonsin. Detta har bidragit till en ökning av den språkliga och kulturella mångfalden i världens skolor. Antalet flyktingar som har kommit till Sverige har ökat kraftigt under de senaste åren, särskilt sedan 2013, då många asylsökande har kommit hit från länder som Afghanistan och Syrien (Cummins, 2017:14ff). Sverige är ett land som traditionellt har sett sig som enspråkigt, trots att det alltid har funnits andra språk vid sidan av svenskan i landet. Vi har dock tvingats inse att flerspråkigheten, på grund av globaliseringen och den tekniska utvecklingen, samt den ökade invandringen till vårt land, är en realitet som vi måste förhålla oss till (Otterup, 2018:1).

Jag har personligen en stor erfarenhet av språkinlärning, både i en svensk och i en utländsk kontext, då jag har bott utomlands och lärt mig målspråket på plats. Språkundervisningen som jag har tagit del av har dock varit relativt likriktad. Det har fokuserats på målspråket och när jag har studerat språken utomlands har språkundervisningen varit som en form av *språkbad*, vilket är en typ av undervisning där endast målspråket fokuseras genom ett ständigt inflöde av detta (Svensson, 2017:74). Garcia och Wei (2018:82f) beskriver hur undervisning i andra- och främmandespråk har haft en historia av *separation*, dels efter nivå i målspråket, dels genom att man i undervisningen endast har fokuserat på målspråket. Man ansåg att genom att blanda flera språk skulle man förvirra inlärarna och hindra deras språkliga utvecklingsprocess (Beres, 2015:103). Detta tycker jag mig ha upplevt i den språkundervisning som jag har tagit del av i den svenska skolan. Översättning mellan målspråket och svenska har naturligtvis förekommit men jag har inte upplevt att läraren aktivt har kartlagt elevernas språkliga resurser och dragit nytta av dessa i sin undervisning. Undervisningen bestod inte sällan av, förutom en marinerings i målspråket, en marinerings i målspråkskulturens seder och bruk. I franskundervisningen manifesterade sig detta i ett stort och enligt min mening överdrivet, fokus på Frankrikes huvudstad Paris med dess bagerier, caféer och gastronomikultur. Man berörde sällan andra franskspråkiga länders kultur eller hur vanliga människor faktiskt lever, utanför den stereotypa bilden av landet Frankrike.

Cummins (2017) skriver om att det finns ett samband mellan effektiv undervisning och positiva mänskliga relationer och att detta samband är särskilt viktigt för elever vars kultur i hemmet skiljer sig från den dominerande kulturen i skolan. Elever kommer att satsa mer på skolan om de upplever att deras erfarenheter värderas och identiteter bekräftas. Om de däremot upplever att deras kulturer, språk och erfarenheter inte respekteras tenderar de att dra sig undan

från skolarbetet. Samspelet mellan lärare och elever och elever emellan är enligt Cummins viktigare än något annat för skolframgång (Cummins, 2017:17).

Begreppet *translanguaging*, som är i fokus för denna undersökning, är ett relativt nytt begrepp som från början betecknade en pedagogisk klassrumspraktik men på senare tid även har använts i ett teoretiskt flerspråkighetsperspektiv där det ses som en kognitiv funktion. Begreppet har då använts för att beskriva en inre kognitiv process där individens samlade språkliga och kulturella resurser används för att skapa en förståelse av världen (Rydenvald, 2017:34) Translanguaging innefattar en ny språklig praktik och går bortom idén om två eller flera separata språkssystem. Enligt teorin om translanguaging skiljer man inte på olika språk utan en person har en underliggande språklig repertoar med manifesterande särdrag som socialt har konstruerats att tillhöra två eller flera separata språk (Garcia & Wei, 2018:19). I en skolsituation skapar eleverna mening genom att använda olika strategier för att förstå ord och samband med hjälp av sina språkliga resurser (Svensson, 2017:44). Jag kommer i föreliggande undersökning utgå främst utgå från synen på translanguaging som en pedagogisk praktik men även den kognitiva funktionen kommer att beröras.

I avsnittet om skolans värdegrund i läroplanen står det att ”Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där.” Det står även i riktlinjerna läraren ska ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande samt ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära”. En translanguagingpedagogik kan bidra till en större acceptans för den kulturella mångfalden då både elever och lärare få ta del av varandras erfarenheter. Inom translanguaging är det också viktigt att läraren drar nytta av elevernas språkliga och kulturella erfarenheter (Skolverket, 2011).

Jag hoppas att med föreliggande studie få en inblick i huruvida translanguaging som praktik och som pedagogiskt verktyg förekommer på gymnasieskolans språkintroduktionsprogram och i bästa fall kunna bidra till forskningen inom svenska som andraspråk i en språkintroduktionskontext.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka translanguaging som pedagogiskt verktyg i undervisningen av nyanlända ungdomar på gymnasieskolans språkin introduktionsprogram. Detta syfte har utmynnat i tre frågeställningar:

1. Praktiserar eleverna på gymnasieskolans språkin introduktionsprogram translanguaging? Om så är fallet, i vilken form yttrar sig denna praktik och vilka funktioner uppfyller den i lärandet?
2. Initieras elevernas translanguagingpraktik till största del av lärare eller elever?
3. Ser eleverna på sin flerspråkighet som en resurs och som något som kan gynna dem i deras utveckling av det svenska språket och av ämneskunskaper?

4 Bakgrund

I följande avsnitt redogör jag för de olika begrepp som är aktuella för min undersökning samt för språkin introduktionsprogrammet som skolform. I avsnitt 4.6 beskrivs även uppsatsens disposition.

4.1 Translanguaging

Begreppet *translanguaging* har översatts av Gudrun Svensson som *transspråkande* (Svensson, 2017:22). Jag kommer dock att använda den internationella benämningen *translanguaging* då det svenska begreppet fortfarande diskuteras och andra termer även föreslagits (Paulsrud m.fl., 2018:15). I de fall begreppet används predikativt, kommer jag att uttrycka detta som *att transspråka*, som är en lämplig översättning av det engelska *to translanguage* (Torpsten, 2018:111). Translanguaging förklaras ytterligare i avsnitt 5.3.

4.2 Kodväxling

Innebörden av kodväxling är, som namnet antyder, att man som flerspråkig person växlar mellan olika språk i ett och samma yttrande. Detta bidrar till en högre grad av flexibilitet i kommunikationen med andra (Myers-Scotton, 1993:1ff). Kodväxling förklaras mer utförligt i avsnitt 5.4.

4.3 Flerspråkighet

Begreppet flerspråkighet existerar med många olika definitioner hos olika forskare (Rydenvald, 2014:14) men kommer i denna undersökning tolkas enligt Axelsson, Rosander och Sellgren (2005:8), som användningen av flera språk, oberoende av behärskningsgrad i språken. Denna tolkning rimmar också väl med termen *translanguaging* som syftar på att dra nytta av inlärares samtliga språkliga resurser för att kunna bygga upp stödjande undervisningsstrukturer i klassrummet (Svensson, 2017:16).

4.4 Förstaspråk

Termen *förstaspråk* kommer uteslutande att användas istället för det närliggande begreppet *modersmål*, med anledning av att det starkaste språket inte alltid är modersmålet. *Förstaspråket* syftar på språk som inlärnarna hade med sig i sin ankomst till Sverige.

4.5 Språkintruktionsprogrammet

Ungdomar som nyligen har kommit till Sverige kan få börja på ett språkintruktionsprogram för att kunna bli behöriga till ett av gymnasieskolans program eller till annan utbildning. Vid elevernas ankomst kartläggs deras språk- och ämneskunskaper samt deras bakgrund, skol- och yrkeserfarenheter. Eleverna ska få en garanterad undervisningstid på minst 23 timmar i veckan men eftersom de kommer med skilda skolerfarenheter ser deras skoldagar olika ut beroende på vilka ämnen de läser. Samtliga lärare följer i sin undervisning kursplanerna för årskurs 9 i respektive ämne, med hänsyn till elevernas olika nivåer. Eleverna läser ämnena i olika takt och befinner sig därmed på intruktionsprogrammet under olika lång tid och undervisningen utformas efter deras respektive behov. Hemkommunen är skyldig att erbjuda obehöriga elever

plats på introduktionsprogrammen. Även praktik kan ingå i utbildningen, i de fall då detta är gynnsamt för elevens kunskapsutveckling. (Skolverket, 2019)

4.6 Uppsatsens disposition

Föreliggande undersökning kommer att redovisas genom en beskrivning av teoretiska ramar i avsnitt 5. Efter det kommer jag att redogöra för relevant tidigare forskning i avsnitt 6. Vidare berörs material och metod i avsnitt 7 vilket följs av ett kombinerat resultat och diskussionskapitel i avsnitt 8. Texten avslutas med mina slutsatser och tankar kring vidare forskning i avsnitt 9 och 10.

5 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt beskrivs teoretiska utgångspunkter för studien. Inledningsvis redogörs för lärande ur ett sociokulturellt perspektiv, sedan beskrivs de centrala begreppen flerspråkighet, translanguaging och kodväxling. Kapitlet avslutas med en förklaring av translanguaging som pedagogiskt verktyg.

5.1 Ett sociokulturellt baserat lärande

Föreliggande studie vilar på den sociokulturella teorins grundprinciper. Enligt Vygotskij kan en inlärare med hjälp av stöttning nå utanför sin närmaste utvecklingszon och därmed klara uppgifter hen inte hade kunnat klara på egen hand. Den närmaste utvecklingszonen är utrymmet mellan den egentliga utvecklingsnivån och den potentiella utvecklingsnivån och kan nås genom guidning av en lärare eller andra elever som ligger på en högre utvecklingsnivå (Vygotskij, 1978:86). Interaktionen är därför en central del i Vygotskijs teori och kan kopplas till translanguaging genom att interaktionen och kommunikationen är central också inom teorin om translanguaging.

Enligt Baker och Wright (2017:281f) är translanguaging kopplat till den sociokulturella teorin genom att man genom användningen av translanguaging inte enbart fokuserar ett språk i klassrummet. När en elev inte klarar av att bearbeta kunskap i sitt andra- eller tredjespråk så vänder eleven sig naturligt till sitt förstaspråk för att kunna utvecklas kognitivt. Att endast låta eleven arbeta med ett problem hen inte klarar av på sitt andra- eller tredjespråk är att dömt att

misslyckas, då förstaspråket inte sällan är den bästa resurs en elev har för att kunna ta till sig ett ämnesinnehåll. När ämnesinnehållet är kognitivt utmanande kan användningen av förstaspråket parallellt med andraspråket leda till framgång och även språkutveckling. Den sociokulturella teorin är relevant för det flerspråkiga klassrummet genom att läraren tillåter eleverna att använda alla sina språkliga resurser på ett planerat, utvecklande och strategiskt sätt för att utvecklas språkligt och kognitivt.

Kunskapen förvärvas enligt den sociokulturella teorin i relation med andra, precis som att en translanguagingpraktik enligt Garcia och Wei (2018:118) också förutsätter interaktion genom exempelvis metasamtal (samtal om samtal) och metakognition (samtal om uppgifterna). Läraren kan, genom sin användning av translanguaging som pedagogisk praktik, utöva stöttning för att utveckla elevens ämnes- och språkkunskaper. Genom detta arbetssätt kan eleven utvidga sin närmaste utvecklingszon.

5.2 Flerspråkighet

Garcia och Wei skriver om hur den traditionella synen på tvåspråkighet och flerspråkighet under 1900-talet var *additiv*, vilket innebär att en individs språkkunskaper ses som separata system och att ett nytt inlärt autonomt språk läggs till de språk som redan finns där (Garcia & Wei, 2018:32). Cummins i sin tur beskriver att flerspråkigheten inom skolvärlden i början av 1900-talet ofta sågs som en negativ kraft, nästan som en sjukdom, som förvirrade eleverna och hindrade dem från att bli vad han kallar för "good Americans". En förutsättning för att eleverna skulle lära sig skolspråket innebar en utrotning av deras flerspråkighet (Cummins, 1981:20). Detta kan vi också se i en svensk kontext, då talare av minoritetsspråk som samiska och meänkieli länge förvägrades tala sina förstaspråk i officiella sammanhang, vilket bottnade i en misstänksamhet gentemot dessa grupper. Detta har även förkroppsligats på politisk nivå, exempelvis genom de rasbiologiska kartläggningarna som utfördes i början och mitten av 1900-talet (Lainio, 2013:299).

Cummins (1981:24f) anser att man ska se en individs kunskaper inom olika språk som en helhet istället för separata system och utvecklade därför en modell för detta som han kallar *The common underlying proficiency model* eller *CUP*. Enligt denna modell så har en individ inte separata underliggande språkförmågor utan allt språkkunnande består istället av en gemensam underliggande språkförmåga. Enligt Cummins kan förmågor överföras mellan de olika språken i byggandet av kunskap. Han beskriver språkens samband som ett isberg där

språken har en gemensam bas under ytan men manifesterar sig som uppstickande toppar av isberget. Topparna representerar första- och andraspråkets synliga språkdrag. Ett ensidigt fokus på andraspråket leder till att inläraren inte kan dra nytta av sina underliggande språkliga kunskaper (Svensson, 2017:46ff).

Cummins har också utvecklat *interdependenshypotesen*, vilken innebär att adekvata element från ett språk överförs till det andra språket. Överförandet kan gå från båda håll om förhållandena är de rätta. Denna typ av överföring sker enligt Cummins inte automatiskt, utan förutsätter att skolan skapar tillfällen för eleverna att exponeras för båda språken (Garcia, 2009:68f).

Garcia (2009:118f) har utvecklat något som hon kallar för *dynamisk flerspråkighet* som står i rak motsats till den additiva flerspråkigheten. Precis som Cummins *CUP* (ibid.) går det dynamiska synsättet på flerspråkigheten bortom tanken på två autonoma språk. Detta teoretiska ramverk ser alla elever och deras olika flerspråkiga repertoarer som en helhet som för samman olika kulturella erfarenheter och kontexter vilket genererar nya och hybridartade kulturella erfarenheter. Ett dynamiskt teoretiskt ramverk tillåter en samexistens av flera olika språk i kommunikationen, välkomnar translanguaging och stöttar utvecklandet av flerspråkiga identiteter. Teorin stöttar integrerad undervisning av elever i alla delar av den flerspråkiga skalan och från olika språkliga och kulturella bakgrunder.

I föreliggande studie utgår jag ifrån Cummins (ibid.) och Garcias (ibid.) syn på flerspråkighet och ser därför elevernas samlade språkliga repertoarer som resurser i undervisningen.

5.3 Translanguaging

Svensson (2017) skriver om hur begreppet *translanguaging* är nytt men att människor har transspråkigt i alla tider då individer med olika språklig bakgrund har mötts och har behövt kommunicera över språkgränserna. Termen *translanguaging* kommer från början från kymriskans *trawsieithu* och myntades av den walesiske forskaren Cen Williams i mitten av 1990-talet. Williams studerade undervisning av elever med kymrisk som förstaspråk och engelska som andraspråk i Wales och undersökte vad som hände med elevernas språk- och kunskapsutveckling när språken var i en ständig växelverkan i klassrummet. Om eleverna läste en text på engelska, förväntades de skriva om den på kymrisk eller vice versa. Forskningen visade att när elevernas språk på detta sätt användes som resurser i klassrummet fick eleverna

inte bara en god utveckling av språken utan fördjupade också sina ämneskunskaper (Svensson 2017:43f).

Garcia (2009:45) har ett annat sätt att se på translanguaging och betecknar detta som ”*multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds*” (kursiveringar i originalet). Translanguaging är enligt Garcia en hybridartad språkpraktik som används för att skapa mening. Hon använder som exempel en middagssituation i en flerspråkig släkt, där slakten består av medlemmar med olika grader av kompetenser på olika språk och ibland även enspråkiga medlemmar. Translanguaging är då, enligt Garcia, den diskursiva praktik som inkluderar alla familjemedlemmar. Translanguaging går enligt Garcia utanför en pedagogisk praktik och används för att skapa mening i en individs skilda kontexter.

Baker och Wright (2017:279f) ser på translanguaging som en strategisk språkplanering i klassrummet där alla språk har samma status och användning. Translanguaging är enligt Baker och Wright ”processen att skapa mening, forma erfarenheter, nå förståelse och kunskap genom användandet av två språk”. Båda språken är därmed integrerade i undervisningen. Translanguaging kan bidra till att eleverna får en djupare förståelse av ämnesinnehållet. Om ett ämne läses och diskuteras på ett språk och sedan skrivs om på ett annat, kan ämnesinnehållet bearbetas mer noggrant vilket bidrar till en djupare förståelse av detta.

Garcia och Wei (2014:42f) skriver mer ideologiskt om translanguaging, som de anser går bortom idén om två språk. Translanguaging handlar om nya språkliga praktiker som synliggör komplexiteten i språkliga utbyten mellan människor och som perspektiv ”frigör det historier och förståelser som har varit begravda i statiska språkliga identiteter reglerade av nationalstater”.

5.4 Translanguaging och kodväxling

Kodväxling innebär att olika språk blandas i ett yttrande från en flerspråkig individ (Myers-Scotton, 1993:3). Garcia och Lin (2017:118f) skriver om hur kodväxling används dagligen av lärare över hela världen för att stötta inläringen av språk. När denna metod har använts för att undervisa minoritetselever har den dock blivit ifrågasatt, i rädsla för att minoritetsspråket ska kontaminera majoritetsspråket. Forskning har dock visat att lärare frekvent kodväxlar i meningsskapande syfte. Park (2013:50) tror att anledningen till rädslan för en kodväxlingspraktik kan vara den allmänna uppfattningen om att en andraspråkstalare som växlar från målspråket till ett annat språk i ett yttrande, inte har tillräcklig kunskap i målspråket.

I dagens flerspråkiga kontexter har dock kodväxling, tack vare den forskning som visat på positiva effekter av detta arbetssätt, inte sällan tillämpats i utvecklingen av kursplaner för att stötta flerspråkiga elevers språkliga praktiker (Park, 2013:50). Garcia (2009:50) stöder detta när hon beskriver att kodväxling är inte ett tecken på otillräcklig språkförmåga eller en slarvig språkanvändning, utan är istället en raffinerad språklig kompetens och något som är karaktäristiskt i flerspråkiga individers tal.

Baker och Wright (2017:281) skriver att användandet och acceptansen av termen *translanguaging* växer snabbt och att detta har lett till en förvirring gällande på vilket sätt *translanguaging* skiljer sig från kodväxling. Enligt Garcia och Lin (2017:120) är *translanguaging* en mer användbar teori än kodväxling då den har potential att bygga upp inlärnarnas dynamiska flerspråkighet. Kodväxling bygger enligt Garcia och Lin (ibid.) på uppfattningen att tvåspråkiga har två separata språkliga system som de växlar mellan medan *translanguaging* bygger på att det språkliga beteendet hos tvåspråkiga är dynamiskt och utgår från ett enda integrerat språkligt system. I teorin om *translanguaging* utgår man därmed aldrig från namngivna språk och man hänvisar inte till något växlande eller pendlande mellan två språk (Garcia & Wei, 2018:44f).

För att beskriva skillnaden mellan kodväxling och *translanguaging* ger Garcia som exempel språkväxlingsfunktionen på en smartphone, som motsvarar kodväxlingsteorins epistemologi, där flerspråkiga personer anses växla mellan sina olika språk. Men i skrivandet av sms använder sig flerspråkiga personer av hela den semiotiska repertoaren och anpassar inte sitt språkbruk efter yttre samhällskrafter. Dessa semiotiska drag kan vara både visuella, som foton och emotikons, eller textuella och sedda av samhället som olika språk. Språkväxlingsfunktionen är dock meningslös för flerspråkiga personer som använder hela sin repertoar i sin digitala kommunikation. Användandet av *translanguaging* är därmed som att stänga av språkväxlingsfunktionen på en smartphone och tillåta en flerspråkig person att använda hela sin semiotiska repertoar. (Garcia & Wei, 2018:45).

I föreliggande studie kommer begreppet *kodväxling* för tydlighetens skull att betraktas som en form av *translanguaging* då eleverna växlar mellan olika språk i ett och samma yttrande.

5.5 Translanguaging som pedagogiskt verktyg

Garcia och Wei (2014:131f) beskriver hur Williams skiljer mellan *naturlig translanguaging* och *officiell translanguaging*. Det förstnämnda syftar till det eleverna gör för att lära sig men även till lärarens stöttning som hen utövar enskilt med en elev eller med en mindre grupp elever

genom translanguaging. Denna typ av translanguaging är mer spontan och kräver inte något planerande från lärarens sida. *Officiell translanguaging* är den translanguaging som planeras och genomförs av läraren, exempelvis när läraren vill att eleverna ska fördjupa sin förståelse av komplexa delar av ämnesinnehållet.

Garcia & Wei (2018:120) listar de olika syften som de anser att läraren har med sin translanguaging. Genom olika strategier som översättning, läsande av flerspråkiga texter, jämförelser mellan flerspråkiga texter, visuella resurser och samarbete kan man uppnå mål i undervisningen. Exempel på mål att uppnå kan vara att bygga upp bakgrundskunskaper, fördjupa förståelse och metaspråklig medvetenhet samt utveckla kritiskt tänkande.

Garcia & Wei (2018:132) anser att en translanguagingpedagogik är viktig för minoritetsspråkselever då den bygger på elevernas språkliga styrkor. Den minskar också risken för en känsla av främlingskap hos eleverna då deras språk och kulturella referensramar integreras i undervisningen.

I föreliggande studie kommer jag först och främst att betrakta translanguaging som en pedagogisk praktik som används för att skapa mening i en klassrumskontext, både av lärare och elever. Dock har jag i mitt material analyserat samtliga tillfällen då eleverna använder sig av andra språk än svenska, vilket inte alltid görs i ett pedagogiskt syfte. Transspråkandet kan vid dessa tillfällen ses som något hybridartat och som något som går utanför den pedagogiska praktiken, i enlighet med Garcias (2009) användning av begreppet. De olika betydelserna går dock in i varandra och jag anser att läraren även kan dra nytta av elevernas mer ”fria” användning av transspråkande i den pedagogiska praktiken.

6 Tidigare forskning

I följande avsnitt redogör jag för aktuell svensk och internationell forskning inom området translanguaging och flerspråkighet.

Paulsrud & Zilliacus (2018:27ff) anser att den språkliga mångfald som är en verklighet i dagens skolor borde leda till högre krav på en kritisk flerspråkig medvetenhet hos verksamma lärare, lärarutbildare och studenter. Alla lärare behöver utveckla en flerspråkighetspedagogik där elevernas språkliga mångfald görs till en resurs i lärandet. I och med detta behöver lärarna utveckla en medvetenhet om och förståelse för varje elevs språkande, både i och utanför skolan.

Forskarna genomförde en intervjustudie med lärarutbildare och lärarstudenter för att

undersöka synpunkter på och erfarenheter av språklig mångfald och flerspråkighetspedagogik samt vilka möjligheter till kunskaper om och användning av transspråkande som den svenska lärarutbildningen ger. Forskarna fann att det existerar en öppenhet, både hos lärarutbildare och lärarstudenter, gentemot flerspråkiga perspektiv och arbetssätt. Dock saknas innehåll och kursmål som berör detta område. Detta kan jag känna igen från min egen tid som student på ämneslärarprogrammet. Flerspråkighet var något som "slängdes in" tematiskt, inte något som var ett integrerat synsätt i utbildningen. Paulsrud och Zilliacus (2018:45) anser att studenter på lärarutbildningen behöver få mer kunskap, både teoretisk och praktisk, för att deras undervisningsförmåga inom området språklig mångfald och translanguaging ska kunna utvecklas. Alla lärare kommer, oavsett ämne, att ha flerspråkiga elever i klassrummet och måste då kunna tillämpa en flerspråkighetspedagogik. Fortbildning och forskning inom området behövs även för lärarutbildare, som ibland kanske saknar egen erfarenhet av språklig mångfald i klassrummet.

En annan relativt ny kvalitativ studie som har fokus inom området translanguaging och är situerad i en svensk kontext är den som genomfördes av Yoxsimer Paulsrud (2014). Hon undersökte ämnesundervisning på engelska och varför denna typ av undervisning erbjuds, väljs och utövas i den svenska gymnasieskolan. Undervisningsformen syftar på en frivillig utbildningsform där deltagarna använder sig av ett annat språk än förstaspråket i ämnesundervisningen, i de allra flesta fall engelska. Paulsrud använde flera olika datainsamlingsmetoder och genomförde sin undersökning både i och utanför skolorna. Translanguaging används i hög grad i klassrummet i de undersökta skolorna och ses som en positiv strategi i klassrummet. Yoxsimer Paulsrud har i sin studie, i likhet med Williams (2012) *naturliga* och *officiella* translanguaging, identifierat translanguaging som *pedagogisk* och *icke-pedagogisk*. Pedagogisk translanguaging är en av läraren planerad strategi eller en strategi som har ett specifikt syfte vid ett specifikt tillfälle. *Icke-pedagogisk* translanguaging är translanguaging utan någon tydlig pedagogisk funktion som är en del av en klassrumsinteraktion (Yoxsimer Paulsrud 2014:229f). Paulsrud anser att translanguaging som en del av en pedagogisk strategi kan erbjuda fördelar i klassrummet då eleverna ges större möjligheter till deltagande om de själva upplever att de har möjlighet att använda flera språk under lektionen. Hon motiverar detta med att när lärarna i studien konsekvent använde sig av båda språken gjorde eleverna samma sak. Engelska hade generellt en högre status i klassrummet än svenska och Paulsrud anser, med bakgrund i teorin om translanguaging samt den svenska språkpolitiken, att engelska som undervisningsspråk inte borde användas på bekostnad av svenska utan istället som ett parallellt språk i klassrummet (Yoxsimer Paulsrud 2014:232).

En undersökning som Cummins, Ntelioglou, Fannin och Montanera genomförde i Kanada år 2014 visar på de positiva resultat som en translanguagingpedagogik kan medföra. De undersökte huruvida translanguaging och undervisning som fokuserar på flerspråkighet kan främja inlärares kunskaper. Undersökningen var ett samarbete mellan lärare och forskare och genomfördes på en grundskola där majoriteten av eleverna var flerspråkiga (Cummins m.fl., 2014:3). Lärarna och forskarna kom fram till att elevernas motivation och engagemang kan stärkas med hjälp av en flerspråkig pedagogik. En sådan pedagogik leder också till större förståelse och stöttning i akademiskt språkbruk. Eleverna kan dessutom dra nytta av sina tidigare kunskaper och deras identiteter som språkligt och intellektuellt begåvade bekräftas. En flerspråkig pedagogik anknyter dessutom till elevernas vardagliga liv. Elevernas förstaspråk och samhällliga sammanhang blir på detta sätt resurser för undervisningen.

Artikelförfattarna argumenterar starkt emot en enspråkig ideologi och faran i att skolor ska bli vad de kallar för "english-only zones". Detta riskerar att förstärka sociala maktrelationer där de kulturella kapital som tillhör samhällets dominanta grupper värderas högre än andra gruppers. Lärare kan dock, trots att det ofta finns brister i det politiska skolsystemet när det gäller synen på flerspråkighet, förändra mycket i det egna klassrummet, vilket bevisas i denna studie (Cummins m.fl., 2014:8f).

Barba-Pacheco (2016) undersökte genom sin studie former och funktioner som translanguaging fyllde i två engelsklassrum i en amerikansk grundskola. Han ville också undersöka huruvida translanguaging erbjuder eller begränsar meningsskapande samt utreda lärares uppfattningar om translanguagingpedagogik (Barba-Pacheco, 2016:5). Barba-Pacheco kom fram till att de undersökta lärarna välkomnade och uppmuntrade andra språk än engelska i sin undervisning, exempelvis genom att låta eleverna göra kopplingar mellan olika språk och tillåta dem att använda andra språk när de analyserade texter. Språken integrerades dessutom strategiskt av de båda lärarna i undervisningen, även när läraren själv inte behärskade språken (Barba-Pacheco 2016:164f). Både lärarnas och elevernas translanguaging bestod till stor del av kodväxling och översättning och funktionerna var bland annat att erbjuda och efterfråga information, förtydliga och att visa kunskap om språk, jämföra språk samt bekräfta elevernas yttranden (Barba-Pacheco, 2016:127). Utifrån dessa resultat drar Barba-Pacheco slutsatsen att lärare och forskare måste erbjuda aktiviteter som leder till att elevernas språkliga resurser känns eftersträvansvärda för meningsskapande. Det räcker därmed inte att läraren frågar eleven om hen kan "säga det på arabiska". För att arabiskan ska bli till en meningsskapande resurs kan man enligt Barba-Pacheco, i likhet med Cen Williams arbetsmetod, exempelvis översätta en text från engelska till arabiska och sedan skriva om texten på engelska. Detta kan enligt Barba-

Pacheco dessutom leda till en större textförståelse. Lärarna har makt att påverka de språkliga normerna i klassrummet men eleverna måste också, enligt Barba-Pacheco, få vara med och påverka när och varför deras språk integreras i undervisningen. Barba-Pacheco såg i sin studie att det kan finnas en risk att eleverna vägrar att använda andra språk än engelska i klassrummet, eftersom de tänker att detta markerar en brist i deras förmåga att kommunicera på målspråket. Barba-Pacheco såg också att både elever och lärare med tiden blev mer bekväma med att använda translanguaging i undervisningen och arbetssättet blev till ett viktigt meningsskapande verktyg i undervisningen. (Barba-Pacheco 2016:165f).

Kano (2012) har undersökt japanska andraspråkselever i USA i åldrarna 12-16 år som lär sig engelska i skolan och talar japanska i hemmet (Kano, 2012:2). Kano ville fastställa vilken roll translanguaging som flerspråkigt pedagogiskt verktyg kunde spela i de japanska elevernas skriftliga produktion på engelska. Hon designade utifrån detta en alternativ pedagogik för de japanska studenternas uppsatsskrivande som innefattar translanguagingpraktiker. Hon ville också ta reda på vad eleverna själva säger om hur och när de använder translanguaging och vilka strategier de använder sig av (Kano 2012:5, 41f).

Eleverna diskuterade på japanska, läste texter på både japanska och engelska och skrev texter på engelska (Kano, 2012:80). Under intervjuerna uttryckte eleverna att de föredrog translanguaging som en flerspråkig pedagogik framför en enspråkig pedagogik. (Kano, 2012:166). Eleverna kombinerade på ett kreativt sätt kodväxling och översättning och växlade ofta mellan språken (Kano, 2012:90ff). De utvecklades med tiden i sitt användande av translanguaging och började, i likhet med eleverna i Barba-Pachecos (2016) studie, använda allt mer utvecklade translanguagingtekniker (Kano, 2012:102). Eleverna använde sig dock av translanguaging på olika sätt, beroende på deras nivå i målspråket. De mer oerfarna inlärarna använde sig av translanguaging som stöttning och för meningsskapande samt som stöttning i tänkandet. Deras translanguaging var därmed oundviklig för förståelse. Detta kallar Kano för *dependent translanguaging*. De erfarna flerspråkiga eleverna var mer självständiga i sin användning av translanguaging. De kunde exempelvis byta till endera av språken för att tänka. I denna typ av translanguaging, som Kano kallar för *Independent translanguaging* är inget av språken dominant och växlandet mellan språken känns naturligt. Dessa elever påstod sig inte heller behöva översätta för att nå en bättre förståelse, utan använde översättningen i syfte att kommunicera med människor runtomkring dem (Kano, 2012:104ff, 166). Nivån i flerspråkigheten är därmed inte den mest kritiska faktorn i ett aktivt användande av translanguaging (Kano, 2012:131). Translanguagingpedagogiken hjälpte också till att reducera elevernas överdrivna användning av sina starkaste språk genom att öka möjligheterna att

använda det svagare språket, vilket ledde till en snabbare utveckling av detta språk (Kano, 2012:167).

Martin-Beltran (2010) genomförde en studie i en skola i Kalifornien där en stor del av eleverna var flerspråkiga, de flesta med latinamerikansk bakgrund. Undervisningen bedrevs både på spanska och engelska. Forskaren undersökte elever i årskurs 5, vilkas flerspråkiga kunskaper skilde sig åt. Hennes studie gick ut på att undersöka translanguagingpraktiker i elevernas skriftliga produktion i tvåspråkig undervisning. Martin-Beltran upptäckte att eleverna använder sig av translanguaging i meningsskapande processer metaspråkligt. Eleverna ägnar sig åt kodväxling, feedback, problemlösning och metalingvistiska diskussioner (Martin-Beltran, 2010:260ff). Interaktionen mellan elever kan enligt Martin-Beltran stötta språkutvecklande. Läraren är också med och bidrar till ytterligare metaspråklig kunskap till interaktionen och gör denna mer fruktsam. Relationerna mellan eleverna stärktes också när de befann sig i en klassrumskultur som stöttade samarbete. (Martin-Beltran 2010:270f).

För att anknyta till föreliggande studies forskningsobjekt har Torpsten (2018) genomfört en studie med syftet att synliggöra och problematisera lärares förhållningssätt till nyanlända elevers tidigare kunskaper, erfarenheter och kunskapsutveckling. Undersökningen genomfördes på gymnasieskolans språkintröduktion och var en del av ett större forskningsprojekt (Torpsten, 2018:107ff) Torpsten intervjuade lärare i ämnen engelska, svenska som andraspråk, samhällskunskap och matematik angående deras förhållningssätt till nyanlända elevers tidigare kunskaper och fortsatta kunskapsutveckling (Torpsten, 2018:113). De intervjuade lärarna anser sig uppmuntra eleverna att använda sina språkliga kompetenser, både i svenska och andra språk. Eleverna översätter inte sällan texter mellan sina olika språk för förståelse i de olika ämnen. Även om lärarna inte alltid förstår det eleverna säger eller skriver i kommunikation med varandra, anser de att detta är en framgångsrik strategi för undervisning och lärande eftersom eleverna på detta sätt utvecklar sitt tänkande, sina ämneskunskaper och sina språkkompetenser. Eleverna grupperar sig ofta med elever som har samma språk och de elever som behärskar både svenska och ämnesinnehållet kan hjälpa de elever som inte behärskar svenska eller ämnesinnehållet lika bra. (Torpsten, 2018:116f). Lärarna i studien lägger upp sin undervisning utifrån elevernas skilda erfarenheter och skolbakgrund och uppger att de försöker ta tillvara elevernas tidigare kunskaper i olika skolämnen. När eleverna grupperar sig språkvis i klassrummet och stöttar och förklarar för varandra utvecklas enligt lärarna kunskap och förståelse eftersom olika ämnesinnehåll behandlas på olika sätt och på olika språk. Även om lärarna inte alltid förstår vad eleverna säger, då de inte behärskar samtliga språk som talas av eleverna, anser de att det viktigaste är

att eleverna får vända och vrida på sina kunskaper och därmed bearbeta kunskaperna på flera sätt (Torpsten, 2018:123f).

7 Material och metod

I detta avsnitt beskrivs den valda metoden samt urvalet av deltagare och undersökta ämnen. Därefter beskrivs hur insamlingen av materialet har gått till samt hur jag genomfört min analys. I slutet av avsnittet behandlas etiska överväganden och avgränsningar.

7.1 Metod och urval

Studien är empirisk och har en kvalitativ forskningsansats, vilket matchade undersökningens syfte. Jag byggde mitt urval till övervägande del på bekvämlighetsprincipen då jag på grund av tidsbrist samlade in materialet på skolan där jag genomförde min verksamhetsförlagda utbildning. Skolan var en stor kommunal gymnasieskola i en mindre kommun där språkinstruktionen låg lite avsidat i en egen byggnad. Jag valde att undersöka ämnena svenska som andraspråk, samhällskunskap, religion, engelska, musik och bild, då detta var möjligt att få ihop schematekniskt. De fyra förstnämnda ämnena var situerade på språkinstruktionen och för att kunna delta i ämnena musik och bild var eleverna tvungna att bege sig till den stora skolbyggnaden som tillhörde de nationella gymnasieprogrammen.

7.2 Deltagare

Undersökningen genomfördes i den språkinstruktionsklass jag under min praktikperiod hade undervisat. Detta val kändes givet då klassen kände sig trygg med mig och eleverna var vana vid att jag var där då jag även vikarierade som resurslärare en gång i veckan. Klassen bestod av totalt 20 stycken elever. Eleverna i klassen hade som mål att uppnå betyg i årskurs nio för att kunna komma in på ett nationellt program i gymnasiet eller läsa vidare inom vuxenutbildningen. Elevernas språkliga nivå i svenska skiljde sig åt, somliga förväntades uppnå betyg i årskurs nio i slutet av terminen och somliga hade inte nått en tillräcklig språklig och kognitiv nivå för att kunna ta sig vidare inom utbildningsväsendet. Dock hade samtliga kommit så pass långt i sin språkutveckling att de kunde kommunicera på en hög nivå. Eleverna hade däremot olika

skolerfarenheter sedan tidigare och hade varit i Sverige olika lång tid. Samtliga elever var mellan 17 och 20 år gamla.

Jag valde i samråd med klassens mentor ut fyra elever som skulle få förfrågan om de ville ställa upp på att spela in sig själva samt att vid ett senare skede bli intervjuade av mig angående det jag hade uppmärksammat på inspelningarna och observerat i undervisningen. Jag blev rekommenderad några elever som klassens mentor trodde skulle kunna vara intresserade av att ställa upp på att bli inspelade och intervjuade, vilket de också var. En av eleverna hade thailändska som förstaspråk, en hade kurdiska, en arabiska och den sista romani. Samtliga elever var pojkar. Elevernas namn är i denna studie fingerade. Övriga förstaspråk som talades i klassen var dari, arabiska, somaliska, thailändska, bosniska och kurdiska. Den grupp elever som hade dari som förstaspråk var övervägande störst. Nedan följer en beskrivning av de fyra eleverna, utifrån information jag fått i intervjuerna med samma elever.

7.2.1 Mohammed (modersmål arabiska)

Mohammed ser arabiska som sitt modersmål och säger att han kan lite svenska och lite engelska samt att han har läst franska i två år innan han kom till Sverige. Han säger sig dock inte minnas någon franska. Han kan läsa och skriva på engelska, arabiska och svenska. Han använder arabiska i hemmet och ibland svenska med ett yngre syskon när de spelar tv-spel. Arabiskan är det språk han tycker bäst om ”eftersom det är mitt modersmål”.

7.2.2 Damir (modersmål romani)

Damir har romani som modersmål men är uppvuxen i Serbien och ser därför även serbiska som sitt förstaspråk. Han behärskar även svenska, engelska och tyska och kan skriva, läsa och tala på samtliga språk. Det språk som han föredrar att använda är engelska, ”för att man pratar det i hela världen”. Han tillägger att man kan resa var man vill om man kan engelska. Eleven nämner att han är stolt över sitt modersmål och säger att det beskriver vem han är. Men han ser inte modersmålet som en tillgång som hjälper honom i olika ämnen. Det hjälper dock att kunna många språk och engelska är då ett av de viktigaste språken.

7.2.3 Nipaporn (modersmål thailändska)

Nipaporn har thailändska som modersmål men talar och skriver även på engelska och svenska. Han tycker bäst om att använda engelska och vill kunna språket ”jättebra” och uttrycker det som att han då kan ”resa till hela världen”.

7.2.4 Soran (modersmål kurdiska)

Soran har kurdiska som modersmål och behärskar även arabiska, persiska, lite turkiska, svenska och engelska. Persiska har han lärt sig i Sverige genom att han har talat med afghanska och iranska elever i skolan. ”Jag tvingades att lära mig persiska också eftersom dom bara pratar persiska”. Han säger att han tycker bäst om att använda kurdiska då det är hans modersmål och för att det är ett vackert språk med många dialekter.

7.3 Urval av ämnen

Då jag befann mig på gymnasieskolans språkintröduktion fanns det ett begränsat urval av ämnen att välja på då merparten av eleverna på språkintröduktionen endast studerar de ämnen de behöver för att bli behöriga till något av gymnasieskolans program. De ämnen jag valde att studera var svenska som andraspråk, samhällskunskap, religion, engelska, bild samt musik. De fyra första ämnena var situerade i språkintröduktionsbyggnaden medan de två sistnämna höll till i gymnasieskolans huvudbyggnad.

7.4 Datainsamling

Datainsamlingen består av lektionsobservationer och inspelningar av fyra elever under de observerade lektionerna, intervjuer med samma fyra elever, fältanteckningar samt undervisningsmaterial. Detta för att jag skulle kunna få en så bred bild som möjligt av elevernas användande av olika språk. Hur planeringen och genomförandet av datainsamlingen har sett ut beskrivs nedan.

7.4.1 Observationer av undervisningen på språkintröduktion

Jag observerade totalt sju lektioner med fem olika lärare. En av lärarna observerade jag i två olika ämnen på språkintröduktionen och samma lärare deltog även som resurslärare i svenska som andraspråk på lektionen i musik. Genom mina observationer kunde jag få en bild av hur elever och lärare använder sig av olika språk i klassrummet och jag kunde även se i vilken grad translanguaging i klassrummet initierades av lärare eller elever. Jag kunde också lättare observera elevernas interaktion med varandra, vilket var svårt att uppfatta på inspelningarna. Jag förde observationsanteckningar och tog, när eleverna tillät, fotografier av flerspråkigt material. Under lektionerna antecknade jag om och när det förekom translanguaging och i vilken form denna yttrade sig.

7.4.2 Ljudinspelningar på lektioner

Jag valde att använda mig av ljudinspelningar som ett komplement till lektionsobservationerna då jag genom dessa hade möjlighet att följa fyra elevers språkanvändning lite närmare. Ljudinspelningarna genomfördes på samma lektioner som observationerna och eleverna tilldelades en personlig inspelningsapparat med mikrofon. Dock så kunde inte alla de fyra eleverna delta i samtliga lektioner på grund av att de läser olika ämnen och även var frånvarande under vissa lektioner. Detta gjorde att antalet elever som spelade in sig på lektionerna varierade, från två till tre personer. Antalet lektioner som varje elev till slut hade samlat ihop varierade därför.

7.4.3 Intervjuer med elever

Jag genomförde intervjuer med de fyra elever som även hade spelat in sig under lektionerna. Intervjuerna varade mellan 14 minuter och 28 minuter, beroende på hur utförligt eleverna svarade på mina frågor. Samtliga intervjuer genomfördes efter att jag var klar med mina lektionsobservationer, mellan tre dagar och två veckor efter, då jag kunde anpassa mina frågor utifrån vad jag hade upptäckt på lektionsinspelningarna. Intervjuerna spelades in och syftet med intervjuerna var främst att undersöka elevernas egen syn på sin flerspråkighet.

7.4.4 Fotodokumentation

När jag genomförde mina observationer inkluderade jag även, vid sidan om fältanteckningarna, fotodokumentation. Detta för att kunna dokumentera även skriftliga former av translanguaging. Jag inkluderade dock inte material som redan satt uppe på väggarna i klassrummet, utan min dokumentation bestod av material som eleverna producerade under lektionstid. Jag tog bilderna med hjälp av min privata mobiltelefon i de fall då eleverna tillät detta. Jag rörde mig fritt i klassrummet under mina besök för att kunna observera så mycket som möjligt och få en så bred bild som möjligt av elevernas translanguagingproduktion.

7.5 Hur det insamlade materialet har analyserats

Jag började analysprocessen med att renskriva anteckningarna jag hade fört på mina lektionsobservationer. Jag lyssnade sedan igenom lektionsinspelningarna och transkriberade det material från inspelningarna som jag fann relevant för min analys. Jag fokuserade då först och främst på om de förekom någon translanguaging i inspelningarna. Jag kunde dock inte ordagrant skriva ner de sekvenser då eleverna använde sig av andra språk än svenska eftersom jag själv inte är kunnig i deras olika förstaspråk och andra språk de behärskar. Men det jag ville fokusera på var huruvida det förekom någon translanguaging och hur denna yttrade sig, inte innehållet i det eleverna sa. I de fall jag kunde förstå och uppfatta ord och uttryck på andra språk i elevernas yttranden, tog jag vara på dessa i min analys av materialet. Detta för att få en så bred bild som möjligt av elevernas användande av translanguaging. Utifrån intervjuerna med de inspelade eleverna fick jag kompletterande information om vilka språk de helst använde sig av under lektionerna samt på vilket sätt de använde sig av sin flerspråkighet. Intervjuerna med de tre inspelade eleverna transkriberades i sin helhet. Jag kategoriserade sedan de olika exemplen på translanguaging i klassrummet, dvs. hur den yttrade sig. I mina lektionsanteckningar fokuserade jag först och främst på om translanguaging initierades av lärare eller elev och på vilket sätt detta gjordes. Jag kunde sedan lyssna på de inspelade eleverna för att gå lite djupare. Under intervjun fick jag sedan en djupare förståelse av elevernas egna inställning till sina språkliga resurser och hur de såg på undervisningen utifrån.

Utifrån mina lektionsobservationer, lektionsinspelningar och intervjuer så har jag kommit fram till en uppdelning av resultaten i olika kategorier. Kategorierna och funktionerna bygger på en sammanställning av Dragana Eriksson (Eriksson 2017), som i sin magisteruppsats har undersökt vuxna inlärares användning av translanguaging i svenska som

andraspråksundervisning. Jag har därefter anpassat kategorierna och funktionerna efter mina resultat och även lagt till en kategori *skapa grupptillhörighet* samt *roa sig själv och sina klasskamrater* då jag kunde se tydliga exempel på detta i mitt material. Utifrån dessa kategorier och funktioner, kommer jag att kunna se skillnader och likheter i de skolämnena jag har studerat, samt skillnader och likheter hos eleverna.

Tabell 1: Sammanställning av former och funktioner av translanguaging

Former	Funktioner
Översättning Kodväxling Samarbete och diskussion mellan klasskamrater Flerspråkigt material	Förklara och förtydliga Genomföra uppgifter Prata om och jämföra mellan språk Stötta lärandet Söka/ge förståelse Utveckla kunskaper och språket Skapa grupptillhörighet Roa sig själv och sina klasskamrater

7.6 Etiska överväganden

Jag behövde ta hänsyn till olika forskningsetiska principer i planerandet och genomförandet av undersökningen. Enligt informations- och samtyckeskravet ska forskaren informera undersökningsdeltagare om uppgifter och villkor för deras deltagande samt inhämta undersökningsdeltagares samtycke (Vetenskapsrådet, 2002:7ff). Jag utformade tre olika samtyckesbrev, ett till de berörda lärarna, ett till de elever som skulle observeras samt ett tredje till de intervjuade eleverna. Jag formulerade även ett informationsbrev där jag berättade om min undersökning. För att säkra elevernas förståelse och undvika eventuella missuppfattningar angående min undersökning läste jag upp informations- och samtyckesbrevet för eleverna under en lektion i svenska. Samtliga elever i den studerade klassen skrev på samtyckesblanketten och de gjorde även de tillfrågade lärarna.

Ibland hade den undersökta klassen gemensamma lektioner med andra klasser på språkinstruktionen. Jag frågade dock inte dessa elever om de ville delta i studien utan informerade bara om min studie och det faktum att eleverna skulle vara helt uteslutna ur undersökningen. Detta för att bibehålla elevernas trygghet i skolmiljön och för att inte skapa någon osäkerhet eller oro hos dessa elever. Samtyckes- och informationsbrevsbilagor finns bifogade i avsnitt 12.

De elever i klassen som hade dari som förstaspråk rekommenderades att inte delta som specifika studieobjekt i undersökningen av säkerhetsskäl, då flera av dessa elever inte hade uppehållstillstånd. Den daritalande gruppen var i majoritet i klassrummet och jag skulle säkerligen ha fått ut mycket av att undersöka denna grupp men av etiska skäl ville jag ta hänsyn till att detta skulle kunna bli problematiskt. Alla elever, inklusive de elever med dari som förstaspråk, har dock godkänt att jag gör lektionsobservationer med tillhörande anteckningar.

Jag ansåg inte de uppgifter jag fick fram vara av en så pass känslig etisk karaktär att detta skulle medföra problem för deltagarna. Vad som är etiskt känsligt kan dock, i enlighet med konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002:12), variera från samhälle till samhälle, vilket kan innebära att de undersökta eleverna skulle kunna ha olika syn på vad som är etiskt känsligt då de har sin bakgrund i olika kulturer. Jag upplevde dock inte detta som ett problem. Om jag fick fram personlig information som kunde betraktas som etiskt känsligt togs denna information inte med i det analysmaterialet.

7.7 Avgränsningar

På grund av den relativt korta tiden jag hade till mitt förfogande för att skriva min uppsats, bestämde jag mig för att inte intervjua lärarna. Detta skulle onekligen ha varit intressant och givit en ytterligare dimension till studien men jag valde istället att endast fokusera på eleverna.

8 Resultat och diskussion

I detta avsnitt kombineras resultaten av studien med en diskussion av dessa utifrån de teoretiska ramarna som denna studie tar sitt avstamp i (se avsnitt 5) samt tidigare forskning om translanguaging (se avsnitt 6). Avsnittet är indelat i kategorier utifrån de fyra former av translanguaging som beskrivs i *Tabell 1* i metodavsnittet (7.4). Kapitlet knyts ihop med en kortare sammanfattning i avsnitt 8.5.

8.1 Översättning


Den kategori som förekom mest frekvent i mitt material tillsammans med kodväxling var översättning och det var också det första tre av fyra intervjuade elever nämnde på frågan om de använde sina förstaspråk i undervisningen. Översättningens främsta funktioner var att söka förståelse och att genomföra uppgifter. Översättning är en viktig del i translanguaging som handlar om processen att vända ett uttryck på ett språk till ett annat språk, så att meningen överensstämmer. I Kanos (2012) studie sågs översättning som ett nödvändigt verktyg för de elever som befann sig på en lägre nivå på målspråket (Kano, 2012:104). Detta överensstämde med mina resultat då jag utifrån både lektionsinspelningarna och intervjun kunde se att Nipaporn, som var den av de fyra intervjuade eleverna som befann sig på lägst nivå i svenska, var den elev som både flitigast använde sig av översättningsverktyg och ansåg sig vara beroende av översättning för förståelse.

Översättningen var till synes automatiserad hos eleverna och de använde olika digitala översättningsverktyg på sina datorer och smartphones, främst *Lexin* och *Google Translate*. Översättningsverktygen användes praktiskt taget uteslutande i det enskilda arbetet när eleverna behövde översätta lärobokstexter, uppgiftsinstruktioner, ord som läraren uttryckt i genomgångar eller när de behövde hitta svenska ord i den egna textproduktionen. Damir utmärkte sig med en mer planerad och strategisk översättningsstrategi, genom att han påstod sig slå upp ord han inte förstod på engelska eller tyska om han inte förstod den serbiska översättningen. Att översättningen knappt förekom när eleverna samarbetade kan sägas vara naturligt då samarbete ofta bidrar till gemensam förståelse. Detta var också något som nämndes i intervjuerna, där eleverna sade sig inte behöva översättningsverktygen i lika hög grad i samarbete med andra elever. I de fall som eleverna fick uppgiftsinstruktioner antecknade de flesta flitigt översättningar av ord på pappret, som bilderna A-D nedan visar.

Bild A

Jag har alltid sett mig som kille

SVENSK Han föddes i en kvinnokropp och hette Elin. I dag är Adrian Lindström 22 år och hans största dröm håller på att gå i uppfyllelse. - Jag kände alltid att någonting fattades i mitt liv och jag var inte helt lycklig, säger han.



Adrian Lindström, 22, från Värmland föddes i en kvinnokropp. I dag, genomgår han sedan ett år tillbaka en könsförändring - vilket är en av hans drömmar sedan drygt fyra års ålder.

Genomgår utredning

När Adrian Lindström var barn hette han Elin, men upplevde sig själv hela tiden som en kille i en kvinnokropp.

- När jag var fyra år så jag till min förskolelärare att när jag blir stor heter jag Martin, är pappa och polis. Det är en av de händelser som nu i efterhand förklarar mitt könsbyte. Jag kände alltid att någonting fattades i mitt liv och var inte helt lycklig. Jag har alltid sett upp till män, kodat av hur de är, hur de ser ut och hur de beter sig och när folk under min barndom har misstrött mig som kille för att jag har klätt mig på ett visst sätt, så minns jag att jag alltid blev jätteglad.

Sedan ett år tillbaka genomgår han en könsidentitetsutredning i Uppsala. För hans omgivning kom beskedet inte som överraskning. Mamma har gått och väntat på det här.

- Alla har bara väntat på att det ska hända. Mamma har gått och väntat på det här. Alla har bara väntat på att det ska hända. Mamma har gått och väntat på det här. De flesta runt omkring mig har antagit det.

Bild B

E-level

Hi,

My name is Sophia Fares. I am 15 years old. I live in a small town in Sweden. My hobbies is my friends and to ride with my skateboard.

I want to join the International Youth camp because I like to meet new friends and things I don't see regularly. Then it's good to learn from other people and places. And it would be very great to join this camp so I can meet new friends for life.

There is a lot of things we could do at the camp. Like theme sports so we can learn to know the other people on the camp. Like Football and sports there are teams so you have to cooperate. Then it would be great to vote for things we can do. Because all can do anything you like. And all don't have to do all of the things.

On the camp we could discuss about people that not have so good. Like children that lives on the streets. I think it is a very important thing to discuss. And then we could talk how it is in the places and lands we are from. How we live and things like that. That would be fun.

In the future it would bring people together and maybe you can go more times than one and met more friends. That is the greatest. To see more of the world and met people. Then you learn other cultures from the whole world. Maybe you meet more friends for life. This camp is very good to people that want to learn about allsorts of things. Like other languages. I really want to go on this camp so I can get some experience from other countries. This was all from me.

// Sophia

Bild C

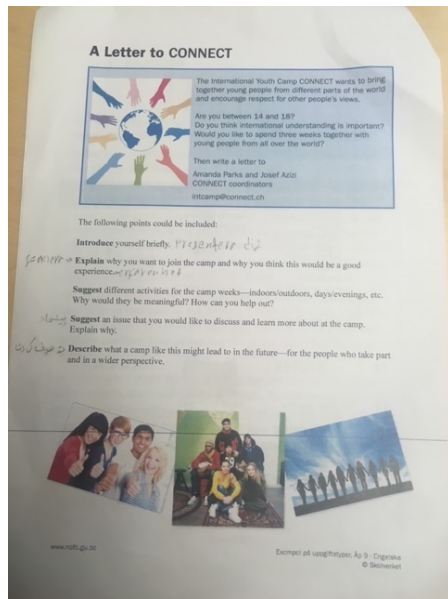
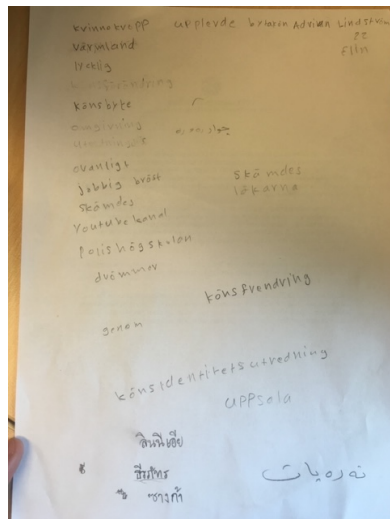


Bild D



På dessa fotografier kan man också se att eleverna använde flera språk i sin översättning. Eleverna översatte inte bara till sina förstaspråk utan ibland också till svenska, vilket man kan se ett exempel på i bild C, där uppgiftsinstruktionen är skriven på engelska. Detta kan dock botten i att engelskläraren ständigt översatte sina yttranden från engelska till svenska och att eleverna då var snabba med att anteckna översättningarna.

Lärarna på språkinstruktionen tycktes ha internaliserat ett arbetssätt hos eleverna där översättningen sågs som en naturlig del av undervisningen. De kunde uppmana eleverna att uttrycka svar på frågor på sina modersmål om de inte hittade ordet på svenska så att en klasskamrat med samma modersmål skulle kunna översätta ordet till svenska. Under

engelsklektionen översatte läraren frekvent ord, meningar och längre sekvenser från engelska till svenska, för att säkra sina elevers förståelse. Samma lärare uppmärksammade också elevernas modersmål genom att viga en stund av lektionen till att fråga eleverna hur man uttryckte olika hälsningsfraser på deras respektive modersmål. I detta fall kan en möjlig validitetsaspekt vara att samtliga lärare var medvetna om mitt syfte med undersökningen och kan ha påverkats av detta i sin undervisning genom att de mer än vanligt uppmärksammade elevernas respektive förstaspråk. Översättningen användes dock sällan som en planerad undervisningsstrategi. Jag såg inget exempel på att eleverna förväntades översätta en text från svenska eller engelska till förstaspråket, eller tvärtom. Översättningen var något som mestadels pågick i det tysta och både lärare och elever verkade endast se på översättning som ett verktyg för förståelse och inte som ett språkutvecklande arbetssätt. Enligt Barba-Pacheco (2016:165f) måste lärare erbjuda aktiviteter som leder till att elevernas språkliga resurser känns eftersträvansvärda för meningsskapande. Det räcker inte att läraren ber en elev att översätta ett yttrande till sitt förstaspråk, vilket var återkommande inslag i mitt material. När översättningen används på detta sätt blir den inte till en meningsskapande resurs i klassrummet. Jag anser dock att detta är en bättre strategi än att helt och hållet ignorera elevernas förstaspråk. Även om detta uppmärksammande av elevernas språk kanske inte bidrar till translanguaging, uppmärksammar det till en viss grad elevernas flerspråkighet och bidrar förhoppningsvis till en större acceptans av elevernas skilda språkliga bakgrunder, vilket ju ändå är grunden för translanguaging (Garcia, 2009:118f).

På lektionerna i bild och musik förekom varken någon elev- eller lärarinitierad översättning. Detta skulle dock kunna bero på lektionernas upplägg. Lektionen i bild bestod av en lärarledd genomgång där eleverna inte förväntades vara aktiva. Eleverna fick en hemuppgift i bild där de uppmanades att läsa ett häfte och stryka under ord och sammanhang de inte förstod som de sedan skulle gå igenom under kommande veckas lektion. Lektionen i musik bestod av elevredovisningar där eleverna spelade upp musik där texterna mestadels sjöngs på deras respektive förstaspråk. Texternas betydelse diskuterades dock inte. Enligt Yoxsimer Paulsrud (2014:232) ges eleverna större möjligheter till deltagande om de själva upplever att de har möjlighet att använda flera språk. Eleverna i Yoxsimer Paulsruds studie använde sig av båda språken när de såg att läraren gjorde det. Enligt min tolkning av materialet fanns det en större öppenhet hos lärarna på språkinstruktionen gentemot elevernas flerspråkighet vilket också speglades i elevernas användning av denna. I ämnena som var situerade i gymnasieskolans huvudbyggnad uppmärksammades inte elevernas flerspråkighet över huvud taget av lärarna, vilket också ledde till att eleverna på dessa lektioner endast använde sig av svenska. Detta

bekräftades också i intervjuerna med Damir och Mohammed, som påstod att det framförallt var i svenska som andraspråk och i samhällskunskap som lärarna uppmuntrade till översättning, vilket dock säkerligen inte var en medveten handling. Lärarna i de estetiska ämnena var enligt min uppfattning inte lika vana med flerspråkiga elever som lärarna på språkintroduktionen, och de hade därför inte utvecklat något specifikt arbetssätt för att handskas med denna elevgrupp. Detta exempel stärker Paulsrud och Zilliacus (2018:45) tes, att studenter och även verksamma lärare inom alla ämnen behöver få mer kunskap för att deras undervisningsförmåga inom området språklig mångfald och translanguaging ska kunna utvecklas.

Soran var den enda av mina fyra intervjupersoner som inte nämnde översättning som det mest centrala i sin egen språkanvändning utan frågade istället sina klasskamrater om hjälp på persiska om han inte förstod något. Han hade dock ett stort språkintresse och ville, inte sällan i underhållningssyfte, översätta ord och fraser till språk som han själv inte behärskade. Detta liknar det som Kano (2012:104) kallar för *Independent* translanguaging, där translanguaging används i syfte att kommunicera med andra. Detta intresse kan vara en optimal grund för en större användning av translanguaging som pedagogisk strategi i undervisningen. Eleverna i Kanos (2012:166) studie uttryckte att de föredrog translanguaging som flerspråkig pedagogik framför en enspråkig pedagogik. Dessa elever hade sedan ett tag tillbaka introducerats för detta arbetssätt och utvecklades också med tiden till att använda mer avancerade translanguagingtekniker. Elever som Soran, som redan visar ett starkt intresse för vad saker heter på olika språk, skulle onekligen gynnas av en mer planerad translanguagingpedagogik. På detta sätt skulle också översättningen kunna ges fler funktioner än vad den för närvarande har i klassrummet.

8.2 Kodväxling

Den kodväxling jag har kunnat identifiera i materialet har främst varit elevinitierad och inte berört undervisningen. Den förekom till största del då eleverna arbetade i par eller i grupp och då de delade samma förstaspråk. Kodväxlingens funktioner var främst att skapa grupptillhörighet samt att roa sig själva och sina klasskamrater. Detta användande kan därför sägas gå utanför translanguaging som pedagogisk praktik och stämmer mer överens med Garcias utvidgning av begreppet translanguaging (Garcia, 2009:45). Jag hittade inget tydligt exempel på lärarinitierad kodväxling och upplevde inte heller att lärarna uppmanade eleverna att kodväxla. Detta kan dock bero på att lärarna själva inte behärskade elevernas förstaspråk. Att eleverna frekvent kodväxlade i kommunikation med varandra tyder dock på en öppenhet

hos lärarna i fråga om att tillåta eleverna att använda sig av sina samlade språkliga repertoarer. Jag hittade inget exempel på att lärarna uppmanade eleverna att i samarbete sluta kodväxla och istället endast använda sig av målspråket.

Mohammed använde sig frekvent av kodväxling i kommunikation med sina klasskamrater. Enligt vad jag kunde uppfatta kompletterade eleven sina svenska yttranden med ord och uttryck på arabiska och engelska. De uttryck jag kunde uppfatta och förstå var mestadels slanguttryck. Enligt honom själv använde han ibland svenska blandat med arabiska i hemmet när han spelade tv-spel med sin lillebror. Han påstod också att han ibland oavsiktligt la in arabiska ord när han pratade svenska med sina kompisar och att detta ibland kunde skapa komiska situationer. Även Damir blandade in engelska slanguttryck i sin svenska, i kommunikation med klasskamrater och när han pratade för sig själv. *Allright, nice* och *peace out* var typiska exempel på engelska slanguttryck eleven blandade upp sin svenska med. När jag i intervjun frågade Damir om hans kodväxling till engelska under lektionerna säger han att han har kunnat engelska i många år och känner sig bekväm med språket och att användningen av engelska kommer naturligt för honom. Soran använde sig också mycket frekvent av kodväxling då han la in arabiska och kurdiska uttryck i sin svenska i kommunikation med andra elever. Kodväxlingen bestod mestadels av talspråkliga uttryck på arabiska som *wallah* och *yallah*. Han la också in svenska uttryck som *eller hur* när han kommunicerade med sina klasskamrater på persiska. Eleven själv påstod att han ibland råkar lägga in persiska ord när han pratar kurdiska med sina vänner utanför skolan. Kodväxlingen kan hos dessa tre elever inte sägas vara kopplad till skolarbetet då den mestadels användes i syfte att roa sig själva och sina klasskamrater och skapa grupptillhörighet. Eleverna talade aldrig på samma sätt i kommunikationen med lärare, vilket tyder på att de inte såg detta sätt att kommunicera som ett adekvat skolspråk.

Även Nipaporn blandade in ord och uttryck på engelska i kommunikation med sina klasskamrater. Enligt min uppfattning använde han också ord och uttryck på sina klasskamraters språk som de säkerligen hade lärt honom. Han kodväxlade även mellan thailändska och svenska i samarbete med sin thailändske klasskamrat. Eftersom jag inte hade möjlighet att översätta när eleverna uttryckte sig på andra språk, kan jag dock inte med säkerhet veta om eleven har kodväxlat eller endast översatt. Damir nämnde i intervjun något som jag kan kalla ”initierad kodväxling”. Ibland under provsituationer i samhällskunskap brukade Damir fråga läraren om han fick skriva ett ord som han inte kände till på svenska på engelska eller tyska istället, då samhällskunskapsläraren behärskade båda språken. I detta fall visade

läraren en positiv attityd till användandet av kodväxling men användningen förutsatte också att läraren själv behärskade det språk som eleven ville kodväxla till.

Att de exempel jag kunde hitta på kodväxling till största del förekom i ett socialt syfte elever emellan, tyder på att lärarna inte har tillräckligt stor kunskap inom området. Lärarna har troligtvis inte funderat över hur elevernas frekventa användning av kodväxling skulle kunna användas som en resurs i lärandet. I likhet med vad jag tidigare nämnde om Sorans användning av översättning, tyder elevernas frekventa och avslappnade användning av kodväxling på ett intresse för och en glädje i användningen av olika språk. Enligt Cummins et al. (2014:8) anknyter en flerspråkig pedagogik till elevernas vardagliga liv som blir till en resurs i undervisningen. Lärarna i min studie har stor möjlighet att med de rätta verktygen dra nytta av elevernas frekventa kodväxlande som inlärningsstrategi i klassrummet, vilket också skulle kunna stärka elevernas motivation och engagemang.

8.3 Flerspråkigt material

Förekomsten av flerspråkigt material i min undersökning var ytterst begränsad. Eleverna hade tillgång till lexikon i pappersform och i digital form genom sin personliga elevdator eller smartphone. Syftet med det flerspråkiga materialet som användes i undervisningen var främst att stötta lärandet, att söka och ge förståelse, samt att genomföra uppgifter. Som jag beskrev i avsnitt 8.1. använde sig eleverna frekvent av översättningsverktyg i digital form. En annan typ av flerspråkigt material som jag kunde hitta i studien var digitala undervisningsmaterial på olika språk. Under lektionen i samhällskunskap uppmanades eleverna att lyssna på läroboken på sina respektive modersmål eller andra språk de behärskade, via en inläsningstjänst på internet. I detta fall visar läraren i samhällskunskap ett exempel på en tydlig translanguagingpedagogik, som även skulle kunna kategoriseras som *officiell translanguaging*, då eleverna genom användandet av flera språk kan nå en större förståelse för komplexa delar av ämnesinnehållet (Garcia & Wei, 2018:131f).

8.4 Samarbete och diskussion mellan elever

Jag kunde i flera ämnen upptäcka translanguaging inom ramen för grupparbete. Samarbete är enligt Garcia och Wei (2014:120) en viktig förutsättning i teorin om translanguaging. Eleverna använder inte sällan sina klasskamrater som stöttning och erbjuder också sin egen stöttning till dessa. Damir nämner i intervjun att han brukar hjälpa de två thailändsktalande eleverna med

översättningar. Detta genom att försöka förklara på svenska eller genom att översätta till engelska. Soran använder enligt honom själv inte översättningsverktyg så ofta utan frågar istället sina persisktalande klasskamrater som kan hjälpa honom att översätta till svenska. Han säger att lärarna ofta uppmuntrar eleverna att använda sina modersmål eller andra språk vid samarbete.

I de grupper där eleverna delade samma förstaspråk kunde jag se att eleverna på ett naturligt sätt blandade sina förstaspråk med svenska. Detta arbetssätt var accepterat och integrerat i undervisningen. Eleverna som hade olika förstaspråk använde sig dock nästan uteslutande av svenska i sin kommunikation. I Torpstens (2018) studie grupperade sig eleverna ofta med klasskamrater som hade samma förstaspråk som de själva, vilket bidrog till en starkt stöttande klassrumskultur där kunskap och förståelse kunde utvecklas när ämnesinnehållet behandlades på olika språk (Torpsten, 2018:116f). I likhet med detta uppmanade lärarna på språkinstruktionen inte sällan eleverna att samarbeta med klasskamrater med samma förstaspråk i syfte att stötta varandra i utvecklandet av svenska och av ämnesinnehållet. Detta tyder på ett implementerat sociokulturellt synsätt hos lärarna, där eleverna förväntas stötta varandra och därigenom utvidga sina närmaste utvecklingszoner (Vygotskij, 1978:86). Enligt Martin-Beltran (2010:270f) kan interaktionen elever emellan stötta språkutvecklandet och relationerna stärkas när klassrumskulturen stöttar samarbete.

Att eleverna alltid samarbetar med elever som har samma förstaspråk som de själva kan dock leda till en överdriven användning av det starkaste språket. En translanguagingpedagogik kan motverka detta genom att öka möjligheterna för eleverna att använda de svagare språken och därmed snabbare utveckla dessa språk (Kano, 2012:167). Utifrån detta skulle det kunna vara fruktsamt att låta eleverna arbeta i olika gruppkonstellationer, även i par med elever som inte delar samma förstaspråk. Detta kräver dock en tydlig translanguagingpedagogik samt att eleverna känner sig trygga i klassrummet och med sina klasskamrater.

8.5 Sammanfattning

Jag har genom analys av mitt material hittat flera exempel på en användning av translanguaging, både lärarinitierad och elevinitierad. Översättning var den kategori som bredvid kodväxling förekom mest frekvent i materialet och också den kategori som eleverna sade sig använda mest. Översättningens främsta funktioner var att söka förståelse och genomföra uppgifter. Eleverna använde sig främst av digitala översättningsverktyg och arbetssättet var väl integrerat i undervisningen och sågs som ett nödvändigt verktyg, särskilt för de elever som befann sig på

en lägre nivå i målspråket. Verktygen användes dock till största del i det enskilda arbetet. Översättningen användes sällan som en planerad undervisningsstrategi, vilket går emot Barba-Pachecos (2016:165f) tanke om att lärare måste erbjuda aktiviteter som leder till meningsskapande.

Det fanns en större öppenhet hos lärarna på språkinstruktionen gentemot elevernas flerspråkighet jämfört med ämnena som var situerade i gymnasieskolans huvudbyggnad, vilket kan bero på att lärarna i dessa ämnen inte var lika vana med flerspråkiga elever som lärarna på språkinstruktionen. Alla lärare behöver enligt Paulsrud och Zilliacus (2018:45) få mer kunskap för att deras undervisningsförmåga inom området språklig mångfald och translanguaging ska kunna utvecklas. Undervisningen skulle dock även på språkinstruktionen kunna gynnas av en mer planerad translanguagingpedagogik.

Eleverna kodväxlade i hög grad i klassrummet och dess funktioner var främst att skapa grupptillhörighet samt att roa sig själva och sina klasskamrater. Lärarna uppmanade inte eleverna att kodväxla, vilket troligtvis bottnar i en omedvetenhet om hur elevernas frekventa användning av kodväxling skulle kunna användas som en resurs i lärandet.

Jag kunde i mitt analysmaterial inte hitta särskilt många exempel på flerspråkigt material. Eleverna använde sig främst av översättningsverktyg i digital form och även digitala undervisningsmaterial på olika språk, vilket jag tolkade som ett exempel på *officiell translanguaging* (Garcia & Wei, 2018:131f).

Inom ramen för grupparbete kunde jag upptäcka flera exempel på translanguaging då eleverna använde sina klasskamrater som stöttning samt erbjöd stöttning till dessa. Eleverna samarbetade oftast med elever som hade samma modersmål som de själva, vilket Torpsten (2018:116f) skriver kan bidra till en stöttande klassrumskultur där kunskap och förståelse kan utvecklas. Lärarna uppmanade ofta till samarbete, dock oftast i konstellationer där två elever hade samma förstaspråk. Med hjälp av en translanguagingpedagogik skulle det dock kunna vara fruktsamt att låta eleverna arbeta i olika gruppkonstellationer, där även elever med olika förstaspråk kan samarbeta. Detta kan leda till en snabbare utveckling av det svagare språket (Kano, 2012:167).

9 Slutsatser och implikationer för lärare

Nedan redovisas mina slutsatser samt implikationer för lärare i deras undervisning av flerspråkiga elever.

Jag ville i denna studie undersöka huruvida translanguaging förekommer på gymnasieskolans språkintröduktion, om dessa praktiker initieras av lärare eller elever samt om eleverna ser på sin flerspråkighet som en resurs i lärandet.

Translanguaging förekommer på språkintröduktionen men ser olika ut i olika ämnen. Lärarna på språkintröduktionen är väl medvetna om att eleverna kommer med olika språkliga bakgrunder och integrerar därför elevernas olika förstaspråk i undervisningen genom översättning, samarbete och flerspråkigt material. Genom ett öppet och tillåtande klassrumsklimat ges eleverna möjligheten att använda sig av sina språkliga resurser. Jag kunde mig i intervjuerna skönja en osäkerhet hos eleverna huruvida deras flerspråkighet kunde användas som resurs i undervisningen. Användningen av translanguaging skulle därför kunna vara mer strategiskt planerad och lärarna skulle bättre kunna ta tillvara elevernas samlade språkliga resurser. Eleverna visar ett positivt förhållningssätt och intresse gentemot sina egna och sina klasskamraters förstaspråk, vilket deras frekventa användning av kodväxling är ett exempel på. De såg dock denna praktik som något mer vardagsrelaterat och inte som något som hörde hemma i en skolrelaterad kontext. Denna praktik skulle därför bättre kunna utnyttjas av lärarna i syfte att skapa en än mer tillåtande atmosfär gentemot elevernas förstaspråk och även fördjupa elevernas användning av translanguaging. Att lärare behöver få ytterligare kunskap om undervisning av flerspråkiga elever kunde jag tydligt se hos lärarna i de estetiska ämnen, vilka visade på en stor ovana i att arbeta med flerspråkiga elever. Eftersom flerspråkigheten är en realitet i dagens skola måste lärarutbildningen starkare genomsyras av ett flerspråkigt förhållningssätt samt hur man kan använda sig av translanguaging i undervisningen.

10 Vidare forskning

I följande avsnitt ges förslag på vidare forskning inom ämnet flerspråkighet och translanguaging.

Forskningen som helhet gällande translanguaging inom en språkintröduktionskontext är fortfarande mycket begränsad och skulle därför behöva utvidgas. När det gäller min egen undersökning kunde jag upptäcka att eleverna till stor del transspråkade även utanför klassrumskontexten, vilket jag, då min undersökning endast fokuserade på translanguaging i en pedagogisk kontext, inte kunde ta med i materialet. Därför tror jag att det skulle vara givande att göra en jämförande undersökning gällande hur elever transspråkar i- och utanför en klassrumskontext och därmed förhoppningsvis kunna upptäcka huruvida eleverna anpassar sina

språkpraktiker efter den kontext de befinner sig i. För att utvidga detta skulle man kunna följa eleverna på deras fritid och undersöka hur deras språkpraktiker ser ut i olika vardagskontexter. Eftersom undervisningen enligt gymnasieskolans läroplan ska ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2011) så är det relevantt att se till hur eleverna lever och kommunicerar utanför klassrumskontexten för att kunna anpassa undervisningen efter deras behov och erfarenheter.

Att undersöka lärarnas syn på translanguaging och genom intervjuer låta dem motivera sina pedagogiska strategier hade också varit fruktbart och hade kunnat bidra till ytterligare relevanta perspektiv till min undersökning.

Det skulle också vara intressant att se huruvida det händer någonting med språkanvändningen när man går från nyanländ till etablerad i samhället, då språkkunskaperna i det nya språket har stärkts. Mer omfattande forskning gällande hur nyanlända elever ser på sin flerspråkighet och sina samlade språkliga resurser efterlyses också. Huruvida flickor och pojkar ser olika på sin flerspråkighet skulle också vara ett intressant forskningsämne.

11 Referenslista

- Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Baker, C. & Wright, W.E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (6th Edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Barba-Pacheco, M. (2016). *Translanguaging in the English-Centric Classroom: A Communities of Practice Perspective*. Nashville: Vanderbilt University.
- Beres, A. (2015). *An overview of translanguaging 20 years of 'giving voice to those who do not speak'*. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts 1:1* 2015, s.103– 118.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

- Cummins, J., Ntelioglou, B., Fannin, J., & Montanera, M (2014). *A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: a collaborative inquiry project in an inner city elementary school*. *Frontiers in psychology* 2014
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. I: California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, s.3-49.
- Vujanic Eriksson, D. (2017). *"därför att instead of eftersom"*. *En studie om translanguaging i svenska som andraspråksundervisning för vuxna*". Magisteruppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: a global perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub..
- Garcia, O. & M. Y. Lin, A. (2017). *Translanguaging in Bilingual education*. I: SpringerLink (Online service) (2017). *Bilingual and Multilingual Education*. (3rd ed. 2017.) Cham: Springer International Publishing.
- García, O. & Li, W. (2018). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.
- Kano, N. (2012). *Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York*. Doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.
- Lainio, J. (2013). *Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige*. I Sundgren, E. (red.) (2013). *Sociolingvistik*. (2., [uppdaterade] uppl.) (s. 274-312). Stockholm: Liber
- Martin-Beltran, M. (2010). The Two Way Language Bridge: Co-Constructing Bilingual Language Opportunities. *Modern Language Journal*, 94(ii), s.254-277.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching* Oxford: Clarendon Press.

- Otterup, T. (2018). *Flerspråkighet som resurs*. Skolverket. Hämtad 2019-04-20 från <https://www.skolverket.se/download/18.189c87ae1623366ff3718a5/1524039100811/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf>
- Park, M. S. (2013). Code-switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 13/2, s.50-52.
- Yoxsimer Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Yoximer Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rydenvald, M. (2014). "eftersom jag har två språk" *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa [Elektronisk resurs]*.
- Skolverket. (2018). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018. (5:e uppl.) Hämtad 2019-06-10 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket (2018). *Nyanlända i gymnasieskolan*. Hämtad 2019-04-20 från www.skolverket.se
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-04-20 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..
- Yoxsimer Paulsrud, B. (2014). *English-medium instruction in Sweden [Elektronisk resurs] Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Diss., 2014. Stockholm.

12 Bilagor

12.1 Bilaga A. Informationsbrev till elever



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET

Hej!

Jag heter Linnéa Sandberg och är lärarstudent vid Göteborgs universitet. Jag kommer under våren 2018 att skriva en examensuppsats som kommer att behandla flerspråkighet och translanguaging. Mitt intresse ligger i att undersöka om och hur flerspråkiga elever på språkintrouktion använder sig av olika språk i sin inläring av olika skolämnen. Jag kommer också att genom intervjuer undersöka hur eleverna ser på sin flerspråkighet och även observera hur undervisningen ser ut i stort gällande elevernas flerspråkighet.

För att kunna undersöka detta ska jag genomföra observationer av undervisningen i några olika ämnen med olika lärare, dock i en och samma klass. Jag kommer att föra anteckningar under lektionerna och jag kommer även att låta tre stycken elever spela in sig under samma lektioner för att jag ska kunna få några tydliga exempel. I ett senare skede kommer jag även att låta intervjua dessa elever om deras syn på sin egen flerspråkighet och flerspråkighet i undervisningen.

Samtliga deltagande i undersökningen, både lärare och elever, kommer att vara helt anonyma. Inga enskilda länder, skolor, klasser eller personer kommer att kunna identifieras i undersökningen.

Materialet kommer att användas för analys i den undersökning som kommer att mynna ut i en examensuppsats under våren 2018. Uppsatsen kan också komma att läggas ut på universitetets hemsida men allt material kommer att förbli anonymt. Om du har några som helst frågor om undersökningen eller dess resultat är du självklart välkommen att kontakta mig.

Linnéa Sandberg

Tel: 0735552520

linnae_sandberg@hotmail.com

Göteborgs universitet
Institutionen för svenska språket
Box 200
SE-405 30 Göteborg

12.2 Bilaga B. Informerat samtycke elever

Informerat samtycke

Jag har tagit del av information angående Linnéa Sandbergs undersökning och kan tänka mig att delta i undersökningen genom att låta Linnéa Sandberg föra anteckningar om vad jag och mina klasskamrater säger eller skriver på lektionen för att hon ska kunna undersöka hur olika språk används i klassrummet.

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

12.3 Bilaga C. Informerat samtycke intervju elever

Informerat samtycke

Jag har tagit del av information angående Linnéa Sandbergs undersökning och kan tänka mig att delta i undersökningen genom att låta Linnéa Sandberg föra anteckningar om vad jag och mina klasskamrater säger eller skriver på lektionen för att hon ska kunna undersöka hur olika

språk används i klassrummet. Jag ställer även upp på att spela in mig själv under några lektioner och att bli intervjuad av Linnéa Sandberg om vilka språk jag använder mig av.

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

12.4 Bilaga D. Informerat samtycke lärare

Informerat samtycke

Jag ger härmed min tillåtelse till att Linnéa Sandberg för anteckningar i klassrummet som kan handla om min undervisning och att materialet används för analys i den undersökning som kommer att mynna ut i en examensuppsats under våren 2018.

Jag har blivit informerad om:

- syftet med de examensuppsatsen och dess olika delar
- att materialet kommer att behandlas anonymt
- att mitt deltagande är frivilligt
- att ingen annan än Linnéa Sandberg och hennes uppsatshandledare kommer att ha tillgång till materialet
- att undersökningen kan komma att publiceras vid Göteborgs universitet
- att jag kan kontakta Linnéa Sandberg när helst med frågor för att ta del av undersökningen och dess resultat
- att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Linnéa Sandberg och
- få observationsanteckningarna som gäller mig borttagna ur undersökningen

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

12.5 Bilaga E. Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Vilka språk kan du?

Vilka språk kan du skriva på?

Vilka språk kan du läsa på?

Vilket/vilka språk ser du som ditt modersmål?

Vilket/vilka språk föredrar du att använda? Varför?

Vilket/vilka språk gillar du bäst? Varför?

När du lär dig i olika ämnen, tar du då hjälp av andra språk som t.ex. ditt modersmål? Varför?

Använder du dig av ditt modersmål/andra språk när du lär dig svenska? På vilket sätt? (översätter, talar, jämför, skriver). Varför?

Finns det några ämnen där du använder ditt modersmål och andra språk mer? Finns det några ämnen där du använder ditt modersmål och andra språk mindre? Varför? (SVA, engelska, religion, samhällskunskap, bild, musik).

Finns det några situationer i klassrummet där du använder ditt modersmål eller andra språk mer? (ex genomgångar, grupparbete, enskilt arbete?). Är det mest mellan klasskompisarna som olika språk används eller är det mellan elever och lärare?

Tycker du att det hjälper dig att använda dig av andra språk i undervisningen? Finns det något språk som hjälper dig mer? Varför?

Brukar du blanda olika språk som du kan? På vilket sätt?

Brukar du hjälpa dina klasskamrater på andra språk än svenska? Brukar ni använda olika språk med varandra?

Skulle du beskriva dina språk/ditt modersmål som en tillgång/resurs eller belastning när du ska lära dig svenska och andra ämnen? Varför är det så?

Hur upplever du att läraren/skolan ser på dina språk? Har de en positiv eller en negativ syn? Förklara varför. Tycker skolan att det är bra att du använder dig av andra språk på lektionen?

Frågor speciellt riktade till den romske eleven

Jag märker att du lägger in en del engelska ord när du pratar i klassrummet. Vet du varför du gör detta? (ex. *nice, alright, peace out*). Brukar ni använda sådana engelska uttryck mellan klasskompisarna?

När du inte kommer på vad något heter på svenska, brukar du ta hjälp av engelskan då?
Är du intresserad av vilka språk dina klasskompisar kan och hur dessa låter?

Finns det vissa språk som används mer i klassrummet och vissa mindre? Vad tycker du om detta?

Har du något annat du vill tillägga?

