

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Elevers uppfattningar om lärares språkattityder

Helin Kochar

Kandidatuppsats, SSA136
Svenska som andraspråk
HT/2020
Handledare: Pernilla Andersson Varga

Sammandrag

Elevers uppfattningar om deras lärares språkattityder undersöks ur ett sociolingvistiskt perspektiv, på en mångkulturell skola i en förort där majoriteten av eleverna är flerspråkiga. Forskning visar att elever som talar flera språk, gynnas av att få tala alla sina språk även i skolan. Det har dock historiskt i Sverige inte alltid varit tillåtet att tala andra språk än svenska i klassrummet. Undersökningens syfte är att ta reda på om detta fortfarande är fallet enligt eleverna och bidra till forskningen om flerspråkiga elever och deras situation i skolan, genom att presentera deras perspektiv. Det är särskilt intressant att undersöka elevperspektivet eftersom fokus vanligtvis är på lärares uppfattningar, och inte elevers. Tillvägagångssättet som har använts i undersökningen är en triangulering av kvantitativa och kvalitativa metoder. Elevernas uppfattningar av deras lärares språkattityder har undersökts med direkta mätningar. Informanterna har svarat på enkäter med flervalfrågor, likertskalor och öppna frågor. Enkäterna har använts för att göra ett urval av elever som därefter har blivit intervjuade. Urvalet har baserats på kön och etnicitet, vilka är typiska urvalskriterier inom sociolingvistik. Resultaten visar att det är stora skillnader på de olika kategorierna av lärares reaktioner till att elever talar på andra språk än svenska i klassrummet. Likaså visar undersökningen att 80% av eleverna uppfattar att minst en av lärarna reagerar negativt på att eleven talar sitt modersmål under lektionstid. De flerspråkiga lärarna på skolan har positivast reaktioner medan lärarna i naturvetenskap har de negativaste reaktionerna enligt informanterna. Vissa elever uppger att de tror att lärarna reagerar negativt eftersom de inte förstår vad eleverna säger. På grund av att lärarna inte förstår vad som sägs, kan de inte vara helt försäkrade om att eleverna faktiskt pratar om ämnen som är relevanta för lektionen. Andra elever tycker att många lärare överreagerar och att det inte borde vara "nån big deal" att de talar på sitt modersmål.

Nyckelord: *språkattityder, flerspråkighet, modersmål, förort, transspråkande, mångkulturella urbana skolor, enspråkighetsnorm*

Innehållsförteckning

Förord	1
1. Inledning.....	2
1.1. Bakgrund	2
2. Syfte och forskningsfrågor	3
3. Tidigare forskning.....	4
3.1. En historisk översikt över flerspråkighet i Sverige	4
3.2. Halvspråkighet.....	5
3.3. Mångkulturella urbana skolor.....	7
3.4. Språkattityder.....	9
3.4.1. Tidigare attitydundersökningar.....	9
3.4.2. Begreppet attityd.....	9
4. Teoretisk ram.....	11
4.1. Sociolingvistik och språksociologi.....	11
4.2. Ackommoderingsteorin	12
4.3. Translanguaging, transspråkande och kodväxling.....	12
5. Material och metod.....	15
5.1. Motivering av metod	15
5.2. Urval	16
5.3. Material.....	16
5.3.1. Pilotgrupp.....	17
5.3.2. Enkät med årskurs nio.....	17
5.3.3. Intervjuer.....	18
5.3.4. Analysmetod.....	19
5.4. Reliabilitet, validitet och etik.....	20
5.4.1. Reliabilitet.....	20
5.4.2. Validitet.....	21
5.4.3. Etiska överväganden.....	21
6. Resultat.....	22
6.1. Elevernas transspråkande	22
6.1.1. Transspråkande under lektionstid.....	23
6.1.2. Transspråkande utanför lektionstid.....	24
6.2. Lärarnas språkattityder.....	25

6.2.1. Olika lärare, olika språkattityder.....	25
6.2.2. Lärarnas uttalanden och reaktioner.....	28
6.2.3. Anledningen bakom lärarnas reaktioner.....	30
6.3. Språkattitydernas effekt på eleverna.....	32
6.3.1. Direkta effekter.....	32
6.3.2. Långvariga effekter.....	33
6.4. Sammanfattning av resultatanalys	33
6.4.1. Elevernas transspråkande.....	33
6.4.2. Lärarnas språkattityder.....	34
6.4.3. Språkattitydernas effekt på eleverna.....	34
7. Diskussion	35
7.1. Elevernas transspråkande	35
7.2. De olika lärarnas språkattityder	37
7.3 Språkattitydernas effekt på eleverna.....	39
7.4 Vidare forskning	40
8. Slutsatser	40
9. Referenser.....	41
10. Bilagor.....	45

Förord

Jag vill främst tacka eleverna som har deltagit i min studie, utan er hade denna undersökning inte kunnat genomföras. Tack till dem lärare som gjorde det möjligt att genomföra enkätundersökningarna och intervjuerna.

Ett stort tack till min familj som har stöttat mig, er hjälp har gjort det möjligt att skriva denna uppsats trots heltidsarbete och barn. Tack min älskade son Kiyam för den motivation och lycka du har givit mig mitt i all stress. Stort tack till mina vänner och kollegor som har uppmuntrat mig och underlättat för mig under denna period.

Jag vill också tacka dig, Pernilla Andersson Varga, för din handledning och dina goda råd.

Slutligen vill jag framhålla att jag gick själv i en liknande skola som den som beskrivs, växte upp i förorten och är flerspråkig med kurdisk bakgrund. Jag hoppas att denna undersökning kan bidra till forskning om flerspråkiga elever och därmed förbättra deras situation i skolan. Jag hoppas dessutom kunna motivera en annan student som är flerspråkig, växt upp i förorten eller är en arbetande mamma till att utbilda sig.

Ett stort tack till er alla för er stöttning!

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Sverige är idag ett mångkulturellt samhälle med omkring 200 olika modersmål. Det har historiskt funnits delade åsikter och olika attityder om denna mångfald och det faktum att vårt land kommit att bli mer heterogent. Det har i samhället och i media gång på gång debatterats om flerspråkighet, förortsslang, segregerade områden, halvspråkighet, modersmål och liknande ämnen som har uppkommit i samband med mångfalden. Likaså finns det åsikter av många slag om hur dessa ämnen bör hanteras inom skolans ramar.

Tidigare forskning visar att flerspråkiga elever gynnas av att få använda alla sina språk i skolan, eftersom det utvecklar elevens identitet, språk och kunskaper. Det har emellertid inte alltid speglats i skolans värld eftersom lärare har haft intryck av att flerspråkiga elever inte kommer kunna lära sig svenska om de får använda sitt modersmål i skolan (Svensson 2017:11). Vi har en språklag i Sverige som konstaterar att alla har rätt att använda sina språk utan att hindras. Det kan tyckas vara en självklarhet men det har det dock inte alltid varit. Sverige har en historia av assimilering och prohibition. Majoritetssamhället försökte under 1900-talet att assimilera finska, samiska och meänkieli (Norrby & Håkansson 2015:245). Assimileringen skedde även i skolan. Elever förbjöds att tala sina modersmål i skolan, så att de fort kunde lära sig svenska (Språkrådet 2010:4). Barnen förbjöds dessutom från att tala finska med varandra på sina raster (Norrby & Håkansson 2015:245). Det fanns under denna tid en övertygelse om modersmålets negativa inverkan på målspråket, i detta fall inläringen av svenska. Forskare är idag överens om att modersmålet inte hindrar inläringen av ett nytt språk. Idag ses flerspråkighet snarare som en resurs än en brist och forskare har funnit positiva samband mellan kognitiv utveckling och flerspråkighet (Otterup 2018:10).

Jag har personligen som yrkesverksam lärare på en skola i en förort hört lärare men även vårdnadshavare uttrycka meningar av samma slag. Jag har haft liknande tankar när jag själv gick i skolan och ständigt blev tillsagd att inte tala på något annat språk än svenska. Dessa personliga upplevda händelser utspelades under 2000-talet och därmed efter att landets språklag tillkom och forskare konstaterat att modersmål bör ses som en resurs. Det är av det skälet intressant för mig att forska kring språkattityder idag och om hur elever uppfattar att lärare reagerar när de talar på sitt modersmål och transspråk.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka om det nu som förr finns invändningar mot att elever använder sig av sina modersmål i skolan eller transspråkar. Elevernas upplevelser och perspektiv är centrala i undersökningen, följaktligen undersöks deras uppfattningar om lärares språkattityder. Frågeställningarna som besvaras i denna studie är:

- Varför väljer flerspråkiga elever att tala eller inte tala på sitt modersmål i skolan?
- Vad har flerspråkiga elever för uppfattningar om sina olika lärares språkattityder?
- På vilka sätt anser eleverna att lärarnas språkattityder och reaktioner påverkar dem?

3. Tidigare forskning

3.1. En historisk översikt över flerspråkighet i Sverige

Sverige har aldrig varit ett enspråkigt land med enbart enspråkiga invånare, även om det har betraktats som så. Trots att svenska har varit det enda officiella språket i landet tidigare har det aldrig varit det enda. De inhemska minoritetsspråken samiska och tornedalsfinska har en längre historia i landen än svenskan (Otterup 2018:1). Meänkieli, tidigare benämnt som tornedalsfinska, sågs förr som en dialekt till finskan men betraktades under slutet av 1990-talet som ett eget språk av staten (Hyltenstam & Milani 2012:39,43). De inhemska minoriteterna, samer och tornedalingar, har dock skilda historiska bakgrunder. Under 1600-talet började svenska bosättningen av det samiska området genom jordbrukskolonisationen. Bosättare som flyttade till samiska områden fick bland annat skattebefrielser. Majoritetsbosättningen i de samiska områdena ökade markant under 1900-talet på grund av att majoritetsnäringar såsom vattenkraft, gruvindustri och skogsbruk ökade och även kommunikationerna förbättrades. Samiskan begränsades till att användas hemma och i arbete med andra samer inom exempelvis rennäringen (ibid 2012:34–36). Tornedalingarna och finskan påverkades inte på samma sätt, eftersom områdets brist på naturresurser inte var attraktivt för det svenska majoritetssamhället (Lainio 1999:164). Som tidigare nämnts hade samhället ändå som ambition att assimilera minoriteterna och de finsk- och samiskspråkiga eleverna förbjöds bland annat från att tala på sina modersmål i skolan (Språkrådet 2010:4). Språken begränsades till att användas hemma och det kan hävdas att en *domänförlust* skedde, det vill säga att språken förlorade användningsområden i exempelvis skolan och affärsverksamheter (Melander 2013:330). Enligt Institutet för språk och folkminnen (2019:8f) ansågs svenska vara det finaste språket. Flerspråkiga i Sverige skämdes således över att tala på sitt modersmål, vilket ledde till att flera generationer miste sina språkkunskaper.

Assimileringspolitiken vände dock under sena 1900-talet när invandringen ökade till följd av arbetsbrist i landet. 1900-talet var det århundrade där invandringen i Sverige blev större än utvandringen. År 1999 tog riksdagen ett beslut som erkände Sveriges nationella minoriteter och minoritetsspråk (Hyltenstam & Milani 2012:36) och år 2009 bildades Sveriges första språklag (Institutet för språk och folkminnen 2019:12). Språklagen konstaterar att Sveriges nationella minoritetsspråk är finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska. Språken valdes ut som Sveriges nationella minoritetsspråk just på grund av att de har funnits i Sverige länge och

betraktas utgöra en del av landets kulturarv (Språkrådet 2010:4). Språklagen konstaterar också att alla har rätt att använda och utveckla sitt eget modersmål (SFS 2009:724).

Redan innan språklagen bildades genomgick landet reformer som främjade flerspråkighet i skolans värld. År 1977 genomfördes hemspråksreformen som möjliggjorde att elever med annat modersmål än svenska fick undervisning i sitt modersmål. År 1994 ändrades namnet från *hemspråk* till *modersmål* och ämnet fick betygskriterier och en kursplan, året efter blev svenska som andraspråk ett eget skolämne. Dessa reformer ledde till att flerspråkiga elever har fått bättre förutsättningar och möjligheter till att utvecklas. Reformerna har dock inte genomförts utan motstånd. Det har funnits negativa attityder och främlingsfientlighet som har motarbetat de goda intentionerna. En teori är att de negativa attityderna härstammar från ett västerländskt kulturarv som vilar på principen att det inom *en* nation ska finnas *ett* språk och *en* kultur (Svensson 2017:22, 29–31). Ett stort antal modersmål såsom arabiska, bosniska, kurdiska, somaliska och ytterligare språk talas i landet till följd av Sveriges betydande invandring de senaste 50 åren. Sverige är därmed ett flerspråkigt land, även om det inte är fullkomligt accepterat än (Otterup 2018:9).

3.2. Halvspråkighet

Som tidigare nämnts har användandet av andra språk än svenska hindrats i de svenska klassrummen under 1900-talet. Detta har bland annat berott på ett bristperspektiv där flerspråkighet i relation till skolans förväntningar, setts som en brist och ett problem istället för en resurs. Under 1900-talet myntades begreppet "halvspråkighet" (Norrby & Håkansson 2015:225). Det är ett begrepp som än idag är omdebatterat men också kontroversiellt och ifrågasatt. Om ordet slås upp i Svensk Ordbok (SO) förekommer följande förklaring: "som bara ofullständigt behärskar det egna modersmålet vanligen på grund av uppväxt i främmande språkmiljö (enl. en omstridd teori)". Hansegård (1968) skrev en bok om halvspråkighet som fick ett stort genomslag i Sverige. Han hade varit lärare för bland annat finsktalande barn i Norrbotten och observerat att de finsktalande barnens skolresultat skiljde sig från de svensktalande barnens. Eftersom Hansegård även lagt märke till att de finsktalande barnen kodväxlade, drog han utifrån detta slutsatser om att de var halvspråkiga (Norrby & Håkansson 2015:225). Hansegård (1968:128) beskrev *dubbel halvspråkighet* som "ett halvt behärskande av svenskan och ett halvt behärskande av modersmålet". Slutsatserna undersöktes inte utan grundades i föreställningar om att språkutrymmet är begränsat. Enligt denna teori om halvspråkighet ansågs de

halvspråkiga barnen också ha brister i sin kognitiva och känslomässiga utveckling. En ideologisk teori som tanken om halvspråkighet vilar på är att modersmålet är väsentligt för individens utveckling. Den ”halvspråkiga” personens brister förmodades bero på avstannandet av modersmålets utveckling när hen lärde sig ett andraspråk (Stroud 2013:319). Hansegård (1968:88) menade vidare att när språkbrukarens semantiska och lexikala system inte var nog utvecklat, ledde det till halvspråkighet. Trots myntandet av begreppet halvspråkighet var Hansegård inte i något avseende emot tvåspråkighet. Han menade tvärtom att modersmålet bör ha lika stor ställning som majoritetsspråket för att förhindra halvspråkighet (ibid 1968:88).

Hansegård myntade begreppet dubbel halvspråkighet år 1968 men det vidareutvecklades av bland annat Skutnabb-Kangas (1981) och Cummins (1980, 1984) med deras teorier om att den språkliga kompetensen är uppdelad i två delar, en ytlig och en djup kompetens. Skutnabb-Kangas beskrev detta med begreppen ytflyt och tankeverktyg medan Cummins använt sig av BICS och CALP (Skutnabb-Kangas 1981 & Cummins 1980;1984 refererade i Stroud 2013:319). Ytflyt (BICS) beskrivs som den första bedömningen vi gör av en talares språkliga förmåga baserat på dennes tal. Tankeverktyg (CALP) är i motsats till ytflyt, den kognitiva kompetensen där talaren kan använda språket som ett tankeverktyg. Skutnabb-Kangas (1981:249) menade på att även om man är vaksam mot att vara fördomsfull så försvinner inte fenomenet och det faktum att halvspråkighet existerar. Hon poängterar dock att halvspråkighet inte bör ses som en brist hos den halvspråkiga individen utan som ett resultat av det språkliga förtryck och omständigheter som individen har levt med. Förutom detta poängterar hon att dubbel halvspråkighet är ett politiskt koncept som lägger skulden på den halvspråkiga individen och gör denne till en syndabock, istället för samhället och skolan.

Stroud (2013:338) menar däremot att begreppet halvspråkighet används i sociopolitiska syften som fråntar invandrare politisk och social makt samtidigt som det indirekt ges till infödda svenskar. Teorin om halvspråkighet används ofta för att marginalisera invandrare i debatter om makt, migration och interetniska osämjor. I stater där uttrycklig rasism inte är officiellt acceptabelt kan istället språkvetenskapliga begrepp användas för att placera de som inte följer språknormerna, vanligen invandrare, i utanförskap (Stroud & Wingstedt refererade i Stroud 2013:314). Vidare anser Stroud (2013:338) att debatten om halvspråkighet har tagit uppmärksamhet ifrån andra faktorer som bidrar till att invandrabarn misslyckas i skolan, faktorer som exempelvis institutionell diskriminering och majoritetsrasism. Debatten om halvspråkighet fortsätter emellertid även under 2000-talet. År 2017 skriver tre moderater en debattartikel i Aftonbladet (Wutzler, Brunsberg & Wengholm 2017) om halvspråkighet och menar att modersmålsundervisning och ämnet svenska som andraspråk måste avskaffas. Deras

skäl för förslaget att avskaffa både undervisningen i modersmål och svenska som andraspråk är att rådande upplägg leder till halvspråkighet, segregation och en försämrad inläring av det svenska språket. Moderaterna anser dessutom att modersmålsundervisning bör vara en privat angelägenhet som sker under privatid och inte skoltid. Tingsell (2017) som är forskare i svenska som andraspråk anser rakt motsatt att moderaterna går emot forskning om språkinläring. Hon skriver i en replik i Aftonbladet (Tingsell 2017) att författarna går emot pålitlig erfarenhet och forskning om språkinläring i skolan. I debattartikeln refererar författaren till en stor svensk studie av Ganuza och Hedman (2017) som påvisat att elever med somaliska som modersmål har presenterat bättre i skolan när de bättre behärskat sitt modersmål. Tingsell (2017) uttrycker dessutom att begreppet halvspråkighet är föråldrat och att människor ” [...] inte har halva språk, utan språklig kompetens inom de områden där de givits möjlighet att utveckla den.”. Hon fortsätter med att hänvisa till språklagen som konstaterar att alla har rätten att utveckla och bruka språk och menar att detta gäller även i skolan. Som påvisat existerar fortsatt en ideologi som menar att de olika språken ska separeras och skiljas åt. Elever som väljer att använda sitt modersmål i skolan har tidigare, och fortsätter än idag, att straffas för det. Eleverna kan straffas genom lägre betyg, misslyckande i skolan och en känsla av ofullkomlighet (Garcia & Li Wei 2014:85–87). Även om det fortsatt finns negativa föreställningar om flerspråkighet, är synen på flerspråkighet annorlunda idag. Forskare är numer överens om att modersmålet har en stor betydelse för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling (Lindberg 2002:1).

3.3. Mångkulturella urbana skolor

Definierande faktorer för mångkulturella urbana skolor är elevernas sociala bakgrund, mångkulturell elevsammansättning, skolornas symboliska status i samhället och utbildningspolitiska förändringar (Bunar 2012:405–408). Flerspråkighet, mångfald av synsätt och en kulturell heterogenitet är bara några av de positiva effekterna av migration i den svenska skolan. Arbetslöshet, segregation och låga betyg är några av de negativa och väl omdebatterade effekterna. I media förekommer mångkulturella urbana skolor i positiv bemärkelse i samband med integrering av elevernas modersmål, arbetet med nyanlända elever, nyskapande pedagogiska metoder för språkinläring och arbetet mot rasism samt fördomsfullhet. De mångkulturella urbana skolorna förekommer dock även i negativ bemärkelse, i anknytning till

bland annat låga resultat som leder till att skolorna hamnar i botten på rankningslistor (Bunar 2012:403f).

En av de definierande faktorerna för mångkulturella urbana skolor är som tidigare nämnts elevernas sociala bakgrund. Socialt starka familjer lämnade storstädernas miljonprogram, eller förorter, som de numera oftast benämns som i media. De tomma lägenheterna fylldes av Migrationsverket med flyktingfamiljer och nyanlända som var arbetslösa. Detta utvecklingsförlopp trappades upp till följd av den stora flyktingvågen under sena 1900-talet och ekonomiska kriser. För områden som Husby, Rosengård och Gårdsten innebär detta en ökad social utsatthet, arbetslöshet, bidragsberoende, lägre utbildning bland boende samt ett försämrat hälsoläge. Detta har tveklöst i sin tur påverkat skolorna i områdets presentationer med negativa resultat (ibid 2012:405). Trots att de negativa resultaten kopplas till den mångkulturella elevsammansättningen hävdar Szulkin (2007) att om andelen utrikesfödda elever inte överskrider 80% på en skola, spelar invandratätheten ingen roll för prestationerna (Szulkin 2007 refererad i Bunar 2012:406). Bunar (2012:407) menar likväl att skolornas svaga betygsprestationer dessutom inte heller beror på kulturella konstruktioner eller föräldrars motvilja att engagera sig, utan snarare på att det är en stor andel nyanlända elever på skolan och att det finns en socioekonomisk utsatthet. Detta leder bland annat till att skolornas låga status i samhället eftersom de bestrids som segregerade, invandratäta och problemfyllda.

De mångkulturellt urbana skolorna bemöts av dåligt rykte och lågt socialt anseende vilket påverkar relationerna med omgivningen som exempelvis vårdnadshavare, samhället och medier. Föreställningarna om de mångkulturella urbana skolorna kan automatiskt leda till negativa föreställningar om eleverna som går på skolorna vilket i sin tur kan leda till ”diskriminering, isolering, låga förväntningar och självuppfyllande negativa profetior.” (ibid 2012:407). Bunar (2012:407) har intervjuat flera hundratals elever som går på mångkulturella urbana frågor och frågat de vad ryktena och den låga sociala statusen på skolan beror på. De anser inte att ryktet har någonting med eleverna att göra utan menar att svenskar missaktar invandrare och på grund av att det endast går invandrare på skolan, får den automatiskt ett uselt rykte. Utbildningspolitiska förändringar leder förutom detta till att högpresterande elever flyr från dessa skolor eftersom de inte vill bli associerade med att gå i en skola med dåligt rykte och bara invandrare. Studier visar att det finns skolor som har förlorat 40% av sina elever medan andra har fått lägga ned helt. Både nationell och internationell forskning visar att den största orsaken till den etniska skolsegregationen är bostadssegregationen (Bunar & Kallstenius 2007 refererad i Bunar 2012:409).

3.4. Språkattityder

3.4.1. *Tidigare attitydundersökningar*

Språkattityder kan mätas på varierande sätt och har genom historien studerats med hjälp av olika metoder som till exempel direkta och indirekta mätningar. Direkta mätningar innebär att forskaren genom enkäter och intervjuer får direkta svar av informanterna om deras medvetna attityder (Bijvoet 2013:132f). Indirekta mätningar kan bland annat innebära att matched-guise metoden används för att ta reda på människors omedvetna språkattityder. Matched guise-metoden medför att personen vars attityd ska undersökas, får lyssna på inspelningar där flerspråkiga talare säger precis samma sak fast på olika språk. Lyssnaren får sedan bedöma talarna enligt skalor och med adjektivpar såsom snäll-elak (ibid 2013:135).

Trots att Sverige idag är ett konstaterat flerspråkigt land, finns det naturligtvis fortfarande språkattityder. En svensk attitydundersökning visade att svenskar är mer kritiska till bevarandet av de nya minoritetsspråken ("invandrarspråk") än de nationella minoritetsspråken (Nygård 2002:13). Samma direkta attitydundersökning visade även att 38% förhöll sig positiva till yttrandet om att alla i Sverige bör ha svenska som modersmål. Det fanns dock stora skillnader i hur informanterna förhöll sig till yttrandet. Kvinnor, akademiker, flerspråkiga och yngre informanter var mer negativa till påståendet än övriga informanter (ibid 2002:20f). I ett flertal studier (Bijvoet 1998: Boyd m.fl. 1998: Boyd 2004) som har genomförts med indirekta metoder har lyssnaren bedömt i favör för personen som talar majoritetsspråket, är vit eller talar med minst brytning. Wingstedt (1998) gjorde en studie om bland annat språkattityder där en grupp slumpmässigt utvalda informanter fick svara på en enkät. Även i denna undersökning visade resultaten på att majoriteten av befolkningen hade en språkattityd som styrdes av en enspråkig norm. Som ett flertal internationella och svenska attitydstudier visat dömer informanterna i favör för standardspråket och talarna av det.

3.4.2. *Begreppet attityd*

Attityd är inte fullt motsvarigt med beteende, men har dock med det att göra. En attityd är en fallenhet för en viss typ av beteende (Einarsson 2009:217). En förklaring på attityder är "att de innebär en benägenhet att konsekvent reagera gillande eller ogillande mot en viss företeelse" (Fishbein & Ajzen 1975:6). Attityden kan vara mot en person, en grupp, ett uttryck eller ett språk (Einarsson 2009:217). Det finns tre komponenter som används i beskrivningen av

attityder. Komponenterna är evaluativa, kognitiva och konativa (Garret 2010:23). Den första komponenten, evaluativ komponent, innebär att en har känslomässiga värderingar om det som attityden är riktad mot. En central del i attityder är just den evaluativa komponenten. Komponenterna kopplar värderande föreställningar till känslor som kan klassificeras negativt, positivt eller likgiltigt. Till den negativa klassificeringen hör hatiska bilder, stereotyper och fördomar och till dem positiva värderingarna idealbilder (Einarsson 2009:218). Den kognitiva komponenten innefattar kunskapsinriktade föreställningar som dock ej behöver vara sanningsenliga. Föreställningarna kan vara baserade på vad auktoriteter menar är rätt eller på egna erfarenheter (Ajzen & Fishbein 1980:63). Den konativa komponenten innebär beredskap att handla utefter sina föreställningar.

Människor har uppfattningar och idéer om olika språk, detaljerna i det och språkliga varieteter. Som resultat av dessa föreställningar blir språkbrukaren bedömd och behandlad annorlunda. Dessutom är det nästintill omöjligt att avgöra om personen i frågas attityd i själva verket är gentemot språket eller språkbrukaren (Einarsson 2009:218). I verkligheten är attityder mot ett språk många gånger egentligen attityder mot folket som behärskar språket. Människor utvecklar attityder mot språk som indikerar deras attityder gentemot talarna av språket. I studier där folk får bedöma språk som de aldrig någonsin har hört tidigare, finns det inget mönster i bedömningen. Bedömningen av språken är följaktligen fullständigt slumpartad. Resultatet indikerar på så sätt att det inte finns någon samsyn i huruvida ett språk låter vackert eller bedrövt. Våra attityder mot språk är påverkade av politiska och sociala faktorer (Holmes 2013:409–410). Attityder är således en social konstruktion och inte en medfödd egenskap (Bijvoet 2013:126). Det har hävdats att attityder även påverkar förståelse. Folk anser i allmänhet att det är lättare att förstå dialekter och språk som talas av personer de beundrar och/eller tycker om. Detta blir intressant i förhållande till tillägnandet av ett andraspråk eftersom attityden till majoritetssamhället och talarna av språket, kan påverka inlärandet av språket. Innebörden av attityder till språk är därav av särskilt intresse för språklärare, utifrån ovanstående fakta (Holmes 2013:409–410).

4. Teoretisk ram

4.1. Sociolingvistik och språksociologi

Sociolingvistik eller språksociologi som det ibland kallas för på svenska, uppkom på 1960-talet och är läran om språkliga förändringar och om hur människor på grund av olika faktorer växlar sitt språkbruk (Norrby & Håkansson 2015:7). Kärnan i sociolingvistiken är språklig variation och det faktum att vi människor varierar vårt språkbruk beroende på ändamål, mottagare eller sammanhang (ibid 2015:11). Inom sociolingvistiken studeras förhållandet mellan samhället och språk. Man intresserar sig för språkets sociala funktioner och hur språket används för att skapa socialt sammanhang. Dessutom är det av intresse att undersöka varför vi människor samtalar på olika vis i olika kontexter samt hur vi skapar våra sociala identiteter genom vårt språk (Holmes 2023:1). Vi använder språket för att visa vår grupptillhörighet utmärka vår identitet:

En av språkets många funktioner är att ge uttryck för vem man är. Språket kan med andra ord fungera som identitetsmarkör och med hjälp av bl.a. olika former av språklig variation [...] visar vi vår grupptillhörighet (Bijvoet 2013:129).

Alla yttranden, ord och konversationer har en social betydelse som i sin tur får sociala följdriktigheter. All språklig interaktion är också social interaktion och den språkliga interaktionen blir därmed påverkad av den sociala kontexten (Nordberg 2013:14). Nordbergs (2013:14) resonemang kan tolkas som att miljön påverkar språket, vilket i kontext till studien innebär att klassrummet och skolan påverkar elev elevernas transspråkande. Det som inträffar i en konversation kan tänkas påverkas av bland annat deltagarnas ålder, kön, yrke, erfarenheter och referensramar men även situationskontexten. Samtalsdeltagare drar nytta av ett antal olika kontextuella resurser i ett samtal, kodväxling är ett intresseväckande exempel på detta (Norrby & Håkansson 2015:28–30). Tidigare studier inom sociolingvistiken (Labov 1966) visar bland annat att människor tenderar att använda sig av standardspråk i formella kontexter. Användandet av standardspråk i formella situationer och det faktum att språkbrukare anpassar sig till normen är kopplat till språkliga attityder (Norrby & Håkansson 2015:14). Detta är intressant i förhållande till studien, men också i förhållande till flerspråkiga elever i de svenska skolorna. Elevernas språkbruk kan enligt ovanstående resonemang tänkas vara anpassat till normen, alltså enspråkigheten i skolan på grund av språkattityder.

4.2. Ackommoderingsteorin

Ett dynamiskt perspektiv på social grupptillhörighet introduceras med ackommoderingsteorin. Teorin är baserad på föreställningen om att deltagare under konversationens gång adapterar sig efter varandra i ett samtal (Giles & Smith 1979). Genom forskning och olika studier har det framkommit exempel där deltagare i samtal utövar konvergens samt divergens. Konvergens innebär att deltagaren i samtalet anpassar sig och adapterar sitt språkbruk för att närma sig andra. Divergens är motsatsen och innebär att deltagaren i samtalet tar avstånd genom att tydligt markera sin särart (Giles 1994:12f). Ackommoderingsteorin är baserad på fyra socialpsykologiska teorier om socialt utbyte och Henri Tajfels (1979) teori om social identitet. De fyra teorierna är teorin om likhetsattraktion, teorin om socialt utbyte, teorin om bakomliggande orsaker samt teorin om social identitet (Giles m.fl. 1991:272f). Intressant för denna studie är teorin om bakomliggande orsaker. Teorin går ut på att andras handlingar tolkas utifrån förmodanden om deras motiv. Om två grupper har ansträngda relationer, exempelvis majoritetsgrupper och minoritetsgrupper, kan talarna av majoritetsspråket tolka minoritetsgruppens användande av sitt språk som motvilja och otillräckligt engagemang (Norrby & Håkansson 2015:37). Tajfels (1979) teori om social identitet innebär att vi människor har två olika identiteter. Vi har en identitet i grupp och en identitet som är personlig. Divergens blir särskilt intressant i sammanhanget eftersom det kan användas för att skapa ett vi och de, en ingrupp och en utgrupp (Tajfel & Turner 1979:59f). Här används divergens för att uttrycka självständighet, motstånd och för att särskilja gruppen från andra grupper (Norrby & Håkansson 2015:37). I en tidigare studie av Bourhis och Giles (1977) visade resultaten att deltagarna i gruppen som var walesare förstärkte sin brytning och använde fler ord på walesiska när frågorna utmanade deras förhållande till språket.

4.3. Translanguaging, transspråkande och kodväxling

Det har existerat många begrepp för att beskriva processen i vilket flerspråkiga elever använder sig av sina språk samtidigt. Som tidigare nämnts benämndes detta historiskt som halvspråkighet. Internationellt kallas det för translanguaging och på svenska kan begreppet *transspråkande* användas (Svensson 2017:21). Flera forskare har dock tidigare kallat det för kodväxling. Lainio (2013:275) använder begreppet kodväxling och förklarar att kodväxling innebär att den flerspråkige i en och samma mening eller till och med ord, kan använda flera

olika språk. Kodväxling kan delas upp i situationell kodväxling och metaforisk kodväxling. Situationell kodväxling sker när situationen ändras genom att till exempel en ny samtalsdeltagare tillkommer eller vid byte av samtalsämne. Det sker följaktligen en förändring i talsituationen, exempelvis om elever går från rasten till lektionen. Metaforisk kodväxling är dock stilistisk och bidrar till att skapa en gemenskap eller dramatik. Språket som används i kodväxlingen kan också bero på relationen mellan olika språk. Ett minoritetsspråk kan användas i metaforisk kodväxling för att uttrycka solidaritet samt samhörighet i gruppen (Einarsson 2009:100). Forskning idag visar att kodväxling är vanligt och normalt för flerspråkiga individer (Lainio 2013:275). Trots att kodväxling kräver bemästring av båda koder, finns det fortsatt negativa attityder gentemot fenomenet (Holmes 2013:46). En negativ attityd gentemot fenomenet kan som tidigare påvisat resultera i en negativ attityd gentemot den flerspråkige individen. De negativa attityderna beror som tidigare nämnts många gånger på missuppfattningar:

En tydlig roll, inte minst för fenomen som kodväxlingar, spelar omgivningens syn på tvåspråkiga och deras språkliga produktion. Det finns alltså en stor mängd missuppfattningar och låsta attityder till detta (Lainio 2013:275).

En pionjär i flerspråkighetsforskning, Jim Cummins, menar att om andraspråksinläringen endast fokuserar på just inläringen av andraspråket kan eleverna inte använda sina redan förvärvade språkliga kunskaper (Svensson 2017:47). Han menade också att två enspråkiga personer inte motsvarar en tvåspråkig person. Det finns enligt honom en gemensam underliggande förmåga, *common underlying proficiency*, som all språklig kunskap innehåller och detta möjliggör att mönster kan överföras emellan olika språk (Cummins refererad i Svensson 2017:46–47). Garcia (2009) överskrider dock Cummins syn och menar istället att tvåspråkighet är dynamiskt och inte två särskilda system som är bundna till varandra (Garcia 2009 refererad i Garcia & Wei 2018:34). Hon menar att flerspråkiga individers språkliga praktiker är reciprokt relaterade och komplexa, men kopplat till samma språkliga system snarare än separata linjära språkssystem. Hon är en stark förespråkare av transspråkande och menar att flerspråkiga individers alla resurser måste tillvaratas parallellt för gynnsam kunskapsinhämtning.

Garcia och Li Wei (2014:44f) menar att det är skillnad mellan transspråkande och kodväxling. Kodväxling hänvisar till ett simpelt växlande mellan olika språk vilket inte är fallet när flerspråkiga individer använder *alla* sina semiotiska resurser, snarare än att välja mellan två

språk. Garcia har i föredrag använt Iphones språkväxlingsfunktion för att förklara skillnaden mellan kodväxling och transspråkande. Hon förklarar att flerspråkiga individer antas växla språk precis som i språkväxlingsfunktionen när de i själva verket skulle behöva stänga av språkväxlingsfunktionen och tillåtas använda alla sina semiotiska resurser.

Transspråkande är ett tämligen nytt begrepp även om fenomenet alltid har funnits. Cen Williams presenterade begreppet redan år 1996 efter en gedigen studie om vad som sker med flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling när de växlar mellan sina språk i klassrummet. Williams (1996) kom till slutsatsen att elevernas ämneskunskaper fördjupades samtidigt som båda deras språk utvecklades när de växlade mellan sina språk (Svensson 2017:44). Ursprungligen stod transspråkande för en pedagogisk tillämpning men kom sedan att utvecklas av ett flertal forskare till att handla om både de pedagogiska ändamålen men också flerspråkiga individers språkliga tillämpningar (Blackledge & Creese 2010; Canagarajah 2011; Garcia 2009, 2011, 2014; Hornberger & Link 2012; Lewis, Jones & Baker 2012; Li Wei 2011; Lin 2014; Sayer 2012 refererade i Garcia & Li Wei 2014:42). Innebörden av detta i skolans värld är att de flerspråkiga eleverna själva skapar meningen, genom att med sina språkliga resurser använda strategier för att förstå ord och sammanhang (Svensson 2017:44). Mening skapas dock inte enbart verbalt utan också med multimodala medel och kroppsspråk (Garcia 2009 refererad i Garcia & Li Wei 2014:44).

Transspråkande fokuserar till skillnad från ämnet svenska som andraspråk inte på andraspråksinlärning utan snarare på hur flera språk kan användas och utvecklas tillsammans. Transspråkande kan dock med fördel även användas inom andraspråksundervisningen. Den senaste forskningen visar att flerspråkiga elevers bibehållande av förstaspråket är en stor resurs för både samhället och deras egen kunskapsinhämtning (Svensson 2017:45). I transspråkande undervisning följer Garcia två grundläggande principer, social rättvisa och social praktik. Social rättvisa innebär att alla språk tillskrivs lika mycket värde och social praktik att transspråkande praktiseras i samhörighet mellan människor. Garcia (2009 refererad i Svensson 2017:50–52) poängterar också att det är väsentligt att läraren tillämpar principen om social rättvisa genom vetenskapen om att alla språk är kunskapskällor med lika mycket värde. Det skapas en tolerant och positiv miljö i klassrummet genom lärarens attityd. Transspråkande kan endast fungera i klassrummet om läraren föregår med gott exempel genom sin egen attityd och förfarande. Den första principen om social rättvisa blir särskilt angelägen om undervisningen går från att ha varit monolingvistisk till att bli transspråkande (ibid 2017:51). Detta på grund av att de flerspråkiga eleverna förmodligen har fått höra fraser som markerar att det endast får talas svenska i klassrummet. Sådana fraser informerar omedvetet eleverna om deras förstaspråks

mindervärde och deras språk blir undanskymt. Det kan i sin tur leda till att även eleverna får negativa attityder till sina egna förstaspråk. Det kan därför initialt vara nödvändigt med särskilda insatser i klassrummet för att lyfta fram positiva attityder till elevernas alla språk.

5. Material och metod

I nedanstående avsnitt redovisas materialet och metoderna som har använts för att genomföra undersökningen. Avsnittet behandlar dessutom frågorna om reliabilitet, validitet och etiska överväganden. Studien har genomförts med hjälp av kvantitativa och kvalitativa metoder. Metoderna som har använts är en kvantitativ enkätundersökning samt kvalitativa intervjuer med ett urval av elever.

5.1. Motivering av metod

Den kvantitativa metoden som har använts i undersökningen är som tidigare nämnts en enkätundersökning. En fördel med användningen av kvantitativa metoder är att sammanhanget och de medverkande inte behöver tas i beaktande. Det är dessutom ett medel till att erhålla dataunderlag på forskningsfrågorna med siffror (Christoffersen & Johannessen 2015:16). Användandet av enkätundersökningen motiverar jag med att det var det rimligaste sättet att erhålla den fakta som jag eftersökte inom arbetets ramar. Enkäten formulerades med öppna frågor, flervalfrågor och likertskalor på grund av att dessa är vanligt förekommande i attitydstudier (Norrby & Håkansson 2015:41).

Den kvalitativa metoden som har valts är intervjuer. Valet att genomföra intervjuer motiveras med att det var ett sätt att ta reda på mer ur informanternas synvinkel. Intervjuer tillåter oss bland annat att undersöka människors attityder och få reda på mer om vad de tycker och tänker. Samtal med andra är en fundamental form av mänskligt samspel. Världen kan försöka förstås utifrån informanternas synvinkel med hjälp av den kvalitativa forskningsintervjun (Kvale & Brinkman 2014:15).

Många forskare ökar undersökningens reliabilitet och resultatets pålitlighet genom en triangulering av kvalitativa och kvantitativa metoder. I det sociolingvistiska fältet kombinerar många forskare exempelvis kvantitativa enkätundersökningar med kvalitativa intervjuer för att kunna ge en mångsidig bild av sitt material (Norrby & Håkansson 2015:43). Kombinationen av

enkätundersökningen och intervjuerna i denna undersökning är därmed inom den teoretiska ramen.

5.2. Urval

Undersökningen genomfördes på en grundskola i en förort där majoriteten av eleverna är flerspråkiga. Förorten i fråga ligger i en storstad och klassas som ett socioekonomiskt utsatt område. Urvalet baserades på undersökningens frågeställningar och intresset av att undersöka flerspråkiga elevers uppfattningar. Jag arbetar på skolan i fråga och fann det lämpligast att använda informanter på skolan eftersom de passade kriterierna för urvalet. Eleverna i fråga blev informerade om undersökningens syfte och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Eleverna blev dessutom intygade om att deltagande i undersökningen var frivilligt.

Enkäten genomfördes av 33 elever i två olika klasser i årskurs nio. Just dessa klasser valdes på grund av att det är de äldsta eleverna på skolan och jag ansåg att de skulle förstå innebörden av undersökningen. 19 av eleverna identifierade sig som tjejer och 14 som killar. Av informanterna uppgav 58% att de var födda i Sverige. Enkäten visade att eleverna i årskurs nio på skolan i fråga, talar sammanlagt 19 olika modersmål.

Jag intervjuade fyra elever, två pojkar respektive två flickor. Eleverna valdes ut baserat på kön och språk vilket är vanliga faktorer för urval inom sociolingvistik (Norrby & Håkansson 2015:18). Den främsta anledningen till att just dessa fyra elever valdes var dock för att de själva uppgav sina namn i enkäterna, vilket innebar att de ville bli intervjuade. Jag utgick även från deras enkäter och såg att dessa fyra informanter hade svarat utförligt på alla frågor och även valt att svara på de öppna frågorna. Det var viktigt för mig att informanterna var motiverade till att delta i studien. Jag ansåg att jag skulle få utförligare svar om jag baserade urvalet inför intervjuerna på enkäterna.

5.3. Material

Materialet som har använts i undersökningen är en enkät med flervalfrågor samt intervjuer med ett urval av elever. Enkäten (bilaga 1) och intervjuerna (bilaga 2) finns som bilagor. Enkätundersökningen genomfördes med sammanlagt 33 elever i två olika klasser i årskurs nio. Syftet med enkäten var att få möjligheten till att införskaffa dataunderlag på frågeställningarna, genom siffror och tal. Enkätens utformning med flervalfrågor, likertskalor och öppna frågor är avsiktlig och väl genomtänkt. Jag har dessutom skapat diagram för att förtydliga och underlätta

enkäten för eleverna. I resultatet som presenteras nedan är det ett bortfall av tre enkäter på grund av att dessa informanter uppgav att de är enspråkiga.

Intervjuerna har genomförts med ett urval av elever baserat på enkäterna. Enkäterna analyserades och faktorer i egenskap av kön, språk samt motivation var kriterierna för urvalet inför intervjuerna. Eleverna som intervjuades var två tjejer samt två killar, en av varje kön från varje klass. Intervjufrågorna formulerades med forskningsfrågorna i åtanke och är bifogade som bilaga 3.

5.3.1. Pilotgrupp

I denna undersökning användes enkäter för att införskaffa kunskap om elevernas uppfattningar om sina lärares språkattityder. Enkäterna användes dessutom som metod för att genom tal och siffror, få dataunderlag på frågeställningarna (Christoffersen & Johannessen 2015:16). Christoffersen och Johannessen (2015:16) poängterar vikten av att ha kunskap om vilka frågor som är angelägna att ställa, hur dessa ska utformas samt förutse potentiella svar. Jag valde därför att utforma en enkät som först besvarades av en pilotgrupp. Pilotgruppen bestod av en grupp med åtta elever i årskurs sju till nio som besvarade enkäten och sedan fick frågor om den för att kunna framföra sina åsikter. Denna grupp med elever ingick inte i urvalsgruppen där den slutliga enkäten besvarades. Deras svar har därmed inte ingått i resultatet, vilket var ett aktivt val eftersom syftet med pilotgruppen var att pröva om enkäten var lättbegriplig för eleverna. Jag undervisar eleverna i pilotgruppen och hade därför tillgång och tid till att prata med dem om enkätens utformning. De ansåg att den var lätt att förstå och det gick också att utläsa från deras svar att de hade begripit frågorna. Eleverna framförde frågor om de sista två frågorna (15 & 16) som var öppna frågor i enkäten (bilaga 1). De ville främst bli försäkrade om att de hade förstått frågorna och säkerställa att det de skrev var det jag ville ha svar på.

5.3.2. Enkät med årskurs nio

Jag antog att antalet medverkande i undersökningen skulle bli relativt låg om eleverna blev tillfrågade att delta på sin fritid. Jag fick lyckligtvis möjlighet till att genomföra enkäterna med årskurs nio under lektionstid. Jag valde att delta under tillfället enkäten skulle genomföras och själv samla in materialet. Mitt medverkande berodde på att jag fann det tillbörligt att gå igenom alla frågor och förklara vad de innebar innan undersökningen genomfördes, detta baserat på

responsen från pilotgruppen. Eleverna blev informerade om att de var anonyma men att de kunde använda ett smeknamn eller sitt namn om de kunde tänka sig bli intervjuade. Efter att enkäten fyllts i av samtliga elever analyserades dataunderlaget. Ett urval av fyra elever gjordes för intervjuerna baserat på enkätanalysen. Valet av informanterna för intervjuerna baserades som tidigare nämnts på kriterierna kön och motivation. Eftersom eleverna blev informerade om intervjuerna i förväg var det endast de som var intresserade och motiverade till att intervjuas som hade skrivit sitt namn på enkäten.

5.3.3. *Intervjuer*

Vi kan genom samtal och intervjuer dra lärdomar om människors erfarenheter, känslor och attityder. Det är genom dialog med människor som vi får reda på hur de tolkar sin värld. Intervjuer ger forskaren möjlighet att lyssna på informantens tankar och synpunkter, med deras egna ord (Kvale & Brinkmann 2014:15). Det är med ovanstående kunskap valet om att använda intervjuer som metod har gjorts. Kvale och Brinkmann (2014:44) kopplar den kvalitativa forskningsintervjun till fenomenologi. Kärnan i fenomenologi är intresset av att förstå sociala företeelser utifrån deltagares egna perspektiv och upplevelser. Intervjuer är den främsta metoden för datainsamling inom fenomenologin eftersom forskaren får en bild av informantens medvetande, erfarenheter och upplevande. Om intervjun undersöker en informants upplevelser är den i något mån alltid fenomenologisk (Stensmo 2002:119).

Mina intervjuer följer Stensmos (2002:121) råd om att ställa öppna frågor där svaren inte endast kan vara jakande eller nekande. Förutom detta har jag tagit till mig om råden att inte vara rädd för tystnad och att nicka uppmuntrande för att få informanten att fortsätta berätta något. Jag anser att jag ställt korta frågor men fått långa svar, vilket kan ses som en ideal intervjusituation (ibid 2002:121). Jag har använt mig av ljudinspelning som dokumentation för att kunna lyfta fokus från skrivandet och istället fokusera på informanten och samtalet under intervjun (ibid 2002:120). Eleverna intervjuades under skoltid på grund av att jag fick möjlighet att använda deras svensklektioner till frågestunderna. Varje intervju tog ca fem till tio minuter att genomföra. Det hade varit önskvärt med mer tid för att få möjlighet till ännu mer fördjupade samtal. Detta var dessvärre inte möjligt inom undersökningens ramar med tanke på rådande omständigheter med Covid 19. Det bestämdes ganska hastigt att skolan delvis skulle gå över till distansundervisning och detta i samband med nationella prov för årskurs nio. Det innebar

att alla inbokade intervjuer och samtal fick bokas om och jag fick beklagligtvis göra det bästa av den tid jag fick till förfogande.

5.3.4. *Analysmetod*

Jag sammanställde resultatet i enkäterna i ett dokument för att få en övergripande bild. Jag började med att skriva ner svaren från kryssfrågorna för att sedan sammanställa informationen om de olika lärarnas språkattityder. Eleverna fick svara på frågorna med illustrerade figurer, jag valde därför att sammanställa informationen i likadana figurer. Därefter skrev jag ner alla svar på de två sista frågorna som var öppna frågor, i dokumentet. Detta gav mig en överblick på det ackumulerade resultatet från enkäterna.

Intervjuerna bearbetades och transkriberades efter varje enskild intervju. Jag bearbetade intervjuerna genom att lyssna på inspelningarna och notera svar som jag fann särskilt intresseväckande. Det handlade exempelvis om svar som överensstämde med data som framkommit i enkäterna men också med resterande intervjuer. Jag valde därefter att bearbeta intervjuerna genom att transkribera dem. Mycket kan läras genom transkribering av de egna intervjuerna och en börjar samtidigt med analysarbetet genom utskriften. Jag valde därför att göra utskriften själv (Kvale & Brinkmann 2014:221). Kvale och Brinkmann (2014:220) menar att intervjuerna struktureras i en form som är kvalificerad för analys när de skrivs ut. Trots att det inte är nödvändigt att skriva ut hela intervjun om den har spelats in som i detta fall, valde jag att göra detta. Utskriften visar ett mönster och bidrar till en helhetssyn inför analysen (ibid 2014:220). Det transkriberade materialet kategoriserades därefter tematiskt för att underlätta analysen. Jag gjorde kopior av mina transkriberingar och började klippa isär svaren. Eftersom informanterna fick svara på fyra intervjufrågor, klippte jag itu transkriberingarna och skapade högar som sorterades efter intervjufrågorna. Detta hjälpte mig att få en överblick av det insamlade materialet och möjliggjorde att svaren på samma fråga lättare kunna hittas på grund av att de var samlade på ett och samma ställe. Jag sammanställde sedan all data, kategoriserat utefter intervjufrågorna, i ett dokument. Dokumentet gav mig en helhetssyn av mitt insamlade material.

5.4. Reliabilitet, validitet och etik

Nedan redogörs det för studiens reliabilitet och validitet. Jag diskuterar även etiska överväganden i relation till studien.

5.4.1. Reliabilitet

Reliabilitet innebär i stora drag att samma undersökning kan genomföras av andra forskare och resultera i samma resultat (Kvale & Brinkmann 2014:295). Alla informanter har tilldelats likadana enkäter med likadana frågor. Eleverna hade lika lång tid på sig att fylla i enkäten och bägge klasser fick göra detta under lektionstid. Jag har dessutom medverkat vid båda tillfällena. Detta ökar reliabiliteten eftersom det minskar risken för missförstånd eller extern påverkan som hade kunnat uppstå om det var olika lärare som deltog, olika enkäter som delades ut eller om den ena klassen hade fått mer tid än den andra. Det ökar även reliabiliteten att enkäten är kvantitativ och svaren inte på något sätt påverkas av mig som forskare. Enkäten har konstruerats med ett lättförståeligt språk och diagram för att förtydliga frågorna och undvika missförstånd. En nackdel med flervalsfrågor och likertskalor är att informanterna till stor del styrs av de presenterade svarsalternativen (Bijvoet 2013:134). Det finns likväl även öppna frågor i enkäten vilket möjliggör för informanternas att formulera egna svar. En nackdel med direkta mätningar är att informanterna möjligtvis inte vågar vara ärliga med sina åsikter i känsliga frågor. Jag anser dock inte att det är fallet i denna undersökning på grund av att eleverna inte svarar på frågor om sina egna språkattityder och eftersom de är anonyma även för mig om de önskat detta. Eleverna fick välja ifall de ville uppge sina namn eller inte i enkätundersökningen. Detta så att de skulle få möjlighet till att vara anonyma om så önskades och samtidigt få göra ett aktivt val inför eventuell tillfrågan om deltagande i intervju.

Vid intervjuer är reliabilitet besvärligare på grund av att det inte finns någon garanti för att informanterna ger samma svar till olika forskare eller tolkar de olika forskarens frågor på olika sätt. Det kan dessutom rakt motsatt innebära att forskare kan tolka informanternas svar på skilda vis (Kvale & Brinkmann 2014:295). Det kan emellertid hävdas att önskan om ökad reliabilitet för intervjuresultaten kan ”motverka kreativitet och variationsrikedom” (ibid 2014:296). Trots att det kan förekomma problem med reliabiliteten vid intervjuer anser jag inte att det är fallet i denna undersökning. Syftet med intervjuerna var inte att få samma svar från alla informanter, syftet var att få ta del av eleverna uppfattningar och tankar kring språkattityder. Jag anser att syftet uppfylldes då intervjuerna var ett bra komplement till enkäterna. Intervjuernas reliabilitet

ökas dessutom då intervjuerna kompletteras av en annan metod genom de kvantitativa enkäterna.

Som tidigare nämnts har en triangulering av kvantitativa samt kvalitativa metoder använts för att öka reliabiliteten av undersökningen. En triangulering av metoder kan ge en mångsidigare bild av det som undersöks då det undersöks på olika sätt med flera olika metoder. Forskare inom det sociolingvistiska fältet kan triangulera metoder för att på så sätt kunna ge en allsidig bild av sitt material i studien (Norrby & Håkansson 2015:43).

5.4.2. Validitet

Validitet behandlar ett yttrandes sanningshalt, aktualitet och styrka. Centralt för validiteten är ifall metoden undersöker det som ska undersökas (Kvale & Brinkmann 2014:296). För att öka undersökningens validitet fick informanterna som intervjuades en utskrift av sina transkriberade intervjuer. Informanterna fick läsa utskrifterna och säkerställa att allting var korrekt. Förutom detta har det kvantitativa dataunderlaget verifierats genom exempelvis flera likadana svar från eleverna på de öppna frågorna men också i fråga om lärarnas språkattityder. Jag har under hela undersökningens gång oupphörligt övervakat och ifrågasatt svaren som sig bör (ibid 2014:298). Intervjufrågorna formades utefter forskningsfrågorna för att säkerhetsställa att det som skulle undersökas verkligen granskades (Stensmo 2002:123).

5.4.3. Etiska överväganden

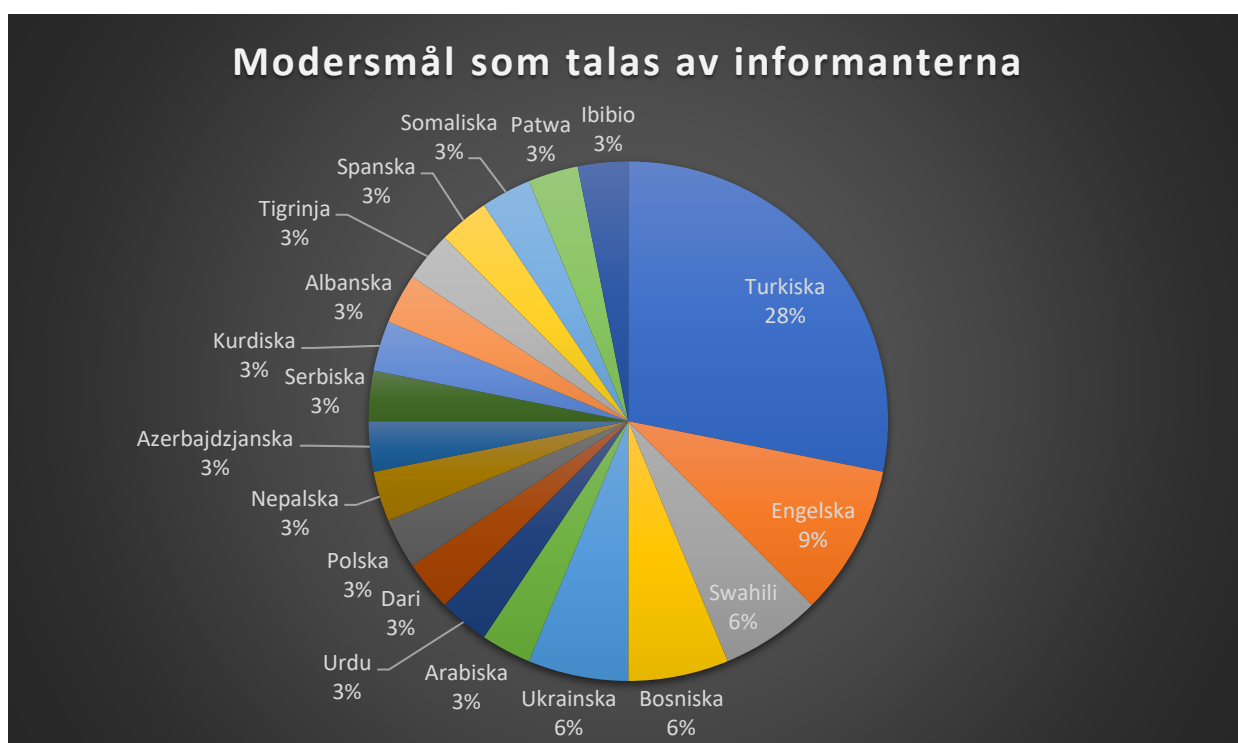
Undersökningen har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2020). Kvale och Brinkmann (2014:97) poängterar bland annat vikten av informerat samtycke. Alla informanter har informerats om studiens syfte och sin eventuella medverkan. De har fått information om att deltagande i studien är högst frivilligt och att de är anonyma och deras person kommer att skyddas. Informanterna har fått välja ifall de vill vara anonyma även för mig och en del har valt detta. De har i sådana fall svarat på enkäterna och lämnat in dessa utan namn på. Eleverna har i transkriberingarna anonymiserats och fått figurerade namn. Dessutom nämns inte namnet på skolan i frågan, namnet på förorten som skolan ligger i eller vilken stad skolan ligger i för att skydda eleverna men även lärarna vars attityder det forskas kring. Eleverna har också intygats att de när som helst kan ångra sin medverkan. I synnerhet har de forskningsetiska principerna följts beträffande forskning som involverar barn. Enligt Vetenskapsrådets allmänna forskningsetiska regler bör föräldrar till barn under 15år meddelas och samtycka till forskningen. Eftersom eleverna i fråga gick i årskurs nio hade de flesta fyllt 15år. Likväl gjorde

jag en medgivandeblankett som skickades hem till eleverna som inte hunnit fylla 15 år exempelvis i pilotgruppen. Medgivandeblanketten är bifogad som bilaga (bilaga 2).

6. Resultat

Resultatet som presenteras nedan är sammanställt och analyserat dataunderlag från enkäterna samt intervjuerna. Dataunderlaget kommer att redovisas tematiskt med utgångspunkt i frågeställningarna. Dessa teman är: elevernas transspråkande, lärarnas språkattityder och språkattitydernas effekt på eleverna.

6.1. Elevernas transspråkande



Figur 1 – Antal modersmål talade av elever i årskurs nio

Som vi kan se i figur 1 talar eleverna på skolan många olika språk, även om turkiskan är överrepresenterad. 25% av eleverna i årskurs nio uppger att turkiska är deras modersmål. Efter turkiskan är engelska, bosniska och ukrainska de språk som flest elever uppger som sitt modersmål. Övriga 14 språk talas enbart av 3% vardera, vilket motsvarar en elev. Resultaten visar att eleverna i årskurs nio har 19 olika modersmål. Antalet modersmål bland eleverna är

påtagligt även i deras svar eftersom många uppger att de ofta inte talar sitt modersmål på skolan på grund av att det är så få eller inga alls i klassen som talar samma språk. Det innebär att andelen elever som talar sitt modersmål på skolan hade kunnat vara betydligt högre, om alla hade haft någon att tala med.

6.1.1. *Transspråkande under lektionstid*

Eleverna svarar på frågan om i vilken utsträckning de talar på sitt modersmål eller transspråkar under lektionstid och varför de gör det. Frågan syftar på alla lektionstillfällen i klassrummet utöver modersmålsundervisning och studiehandledning.



Figur 2 – Diagram som visar i vilken utsträckning eleverna talar på sitt modersmål under lektionstid.

73 % procent av de flerspråkiga eleverna uppger att de i någon utsträckning talar på sitt modersmål under lektionstid. Elevernas svar på frågan om varför de talar på sitt modersmål på lektionstid ger varierande svar. Det vanligaste svaret eleverna uppger är att de talar på sitt modersmål under lektionstid för att hjälpa klasskamrater som talar samma språk. Därefter är elevernas vanligaste svar att det känns naturligt att tala på sitt modersmål och att det följaktligen helt enkelt bara sker. De som uppger att de inte talar på sitt modersmål under lektionstid har ingen att tala med, väljer medvetet att inte göra det för att lärarna inte ska bli arga eller känner inget behov av det.

6.1.2. *Transspråkande utanför lektionstid*

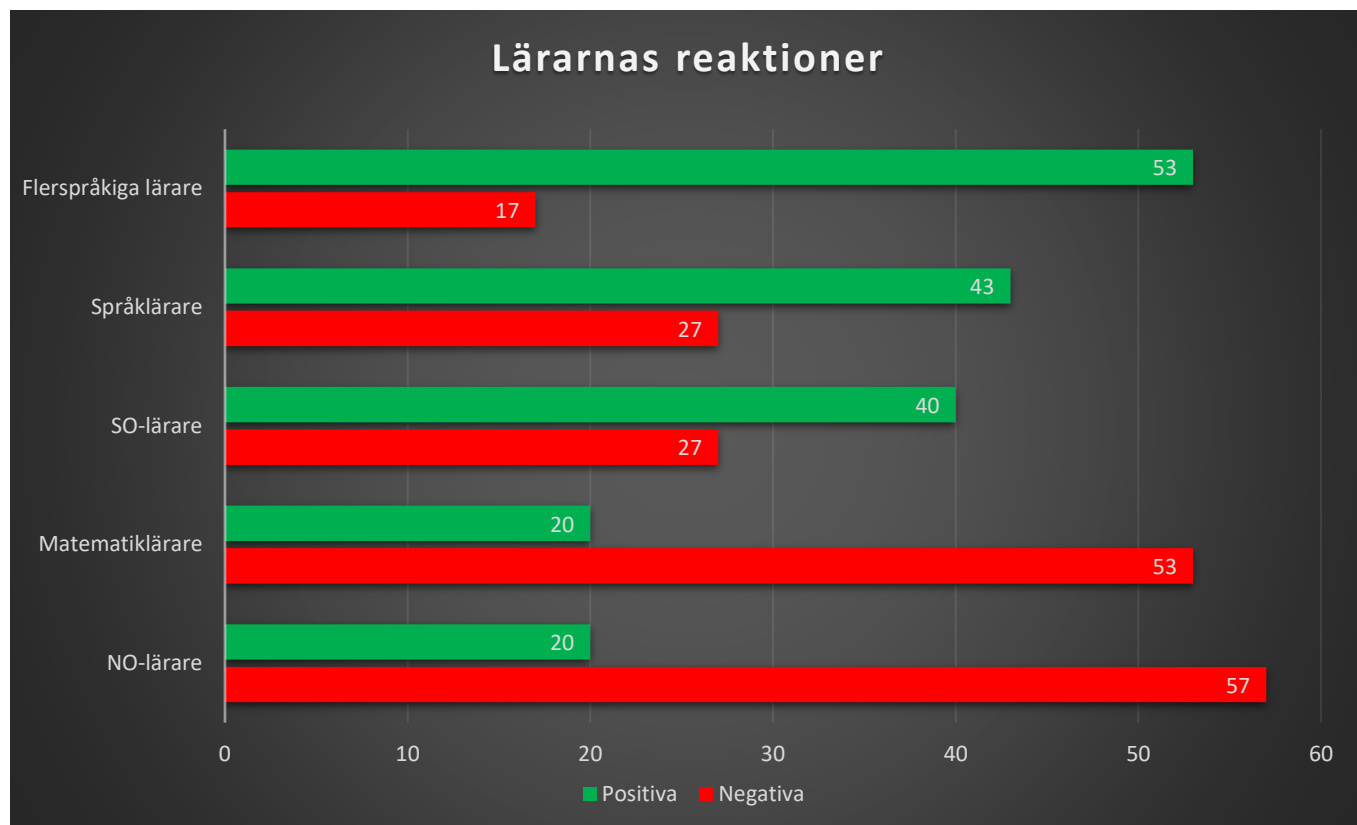
Eleverna svarar på frågan om i vilken utsträckning de talar på sitt modersmål utanför lektionstid och varför. Frågan syftar på alla tillfällen utanför klassrummet och utanför lektionstiden. Förutom elevernas raster åsyftas också när eleverna vistas i korridorer, matsalen etcetera.



Figur 3 – Diagram som visar i vilken utsträckning eleverna talar på sitt modersmål utanför lektionstid.

80 % av eleverna uppger att de i någon utsträckning talar på sitt modersmål utanför lektionstid. Eleverna motiverar sitt val av att tala på sitt modersmål utanför lektionstid med olika anledningar. En del elever uppger att det är roligt att tala på sitt modersmål. Vissa menar att de har kompisar som talar samma språk och att det därför kommer naturligt att tala på modersmålet. Andra elever uppger att alla borde få prata på det språk de vill på rasterna och att de av den orsaken väljer att tala på sitt modersmål. Informationen visar att eleverna ser det som naturligt att tala på sitt modersmål i skolan. Eleverna som inte talar på sitt modersmål utanför lektionstid, förklarar det med att de inte har någon att prata med som talar samma språk eller att de inte känner något behov av att tala på sitt modersmål. En del elever uppger att alla bör prata på svenska i den svenska skolan. Andra elever uppger att de kan svenska tillräckligt bra och därför inte känner något behov av att använda sig av sitt modersmål.

6.2. Lärarnas språkattityder



Figur 4 – Diagram som visar hur positiva respektive negativa reaktioner lärarna har i procent, enligt eleverna.

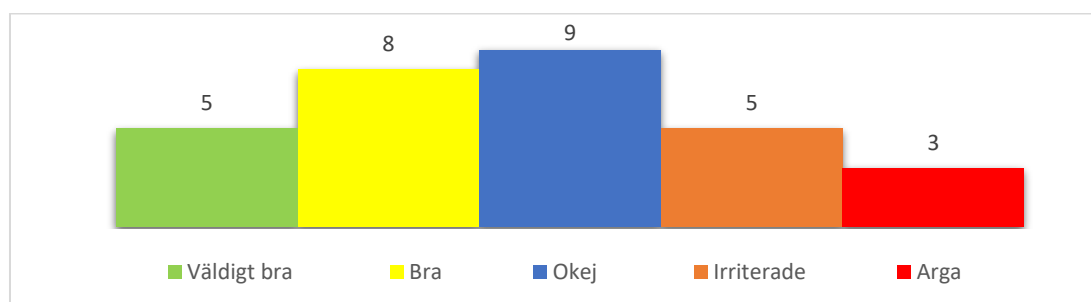
Som vi kan se i figur fyra har eleverna olika uppfattningar om de olika kategorierna av lärare. Resultatet visar att 80% av eleverna anser att minst en lärare på skolan har en negativ språkattityd. Flerspråkiga lärare har de mest positiva reaktionerna och NO-lärarna har de mest negativa reaktionerna på att eleverna transspråkar.

6.2.1. Olika lärare, olika språkattityder

Eleverna fick svara på frågan om hur de uppfattar sina lärares språkattityder. Jag var intresserad av att undersöka om det var någon skillnad på deras uppfattningar av olika kategorier av lärares språkattityder. På grund av att informanterna är elever som går på högstadiet, har de ämneslärare i olika ämnen och därmed inte en och samma lärare hela dagen. Jag ansåg följaktligen att det var angeläget att undersöka om eleverna bedömde att olika kategorier av lärare hade olika språkattityder. Lärarna som frågorna ställs om är matematiklärare, naturkunskapslärare, samhällskunskapslärare, språklärare, idrottslärare, slöjdlärare och flerspråkiga lärare. Det är viktigt att understryka att resultatet inte är fullt motsvarigt lärarnas egentliga språkattityder utan det är elevernas uppfattningar av vad deras språkattityder är.

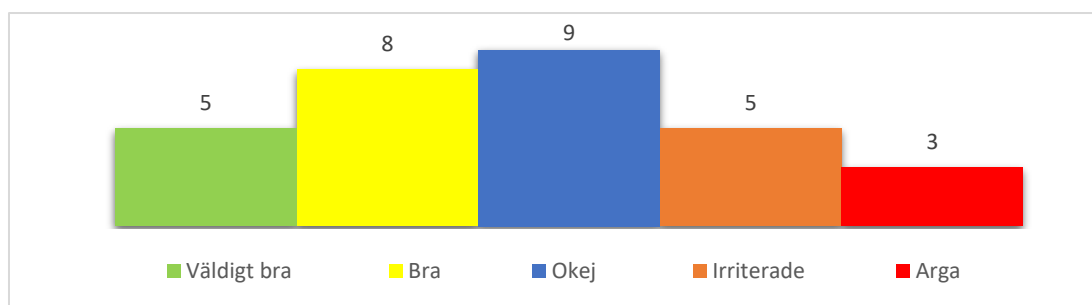
Språkattityder åsyftar här på hur lärarna reagerar när de flerspråkiga eleverna transspråkar och använder sig av det egna modersmålet i olika kontexter och situationer på skolan. Reaktionerna värderas som positiva, neutrala eller negativa.

I enkäten fick eleverna svara på frågan om sina olika lärares språkattityder med hjälp av skalor men även diagram. Jag valde att utforma skalor och diagram på grund av att frågorna skulle vara så tydliga som möjligt för eleverna. Jag har dessutom valt att använda färger i diagrammen, återigen för att vara så tydlig som möjligt. Färgvalen är medvetna och går från grönt ”våldigt bra” till rött ”arga” för att ytterligare tydliggöra att ”våldigt bra” är en positiv reaktion och ”arga” är en negativ reaktion. Emellan finns svarsalternativen ”bra”, ”okej” och ”irriterade”. Här kan svarsalternativen ”våldigt bra” och ”bra” ses som positiva, ”okej” som neutralt och ”irriterade” och ”arga” som negativa reaktioner. I diagrammen finns det siffror över staplarna som representerar antal elever. Det är därmed enkelt att se hur många elever det var som kryssade i respektive svarsalternativ. Nedan presenteras en sammanställning av elevernas uppfattningar i form av diagram:



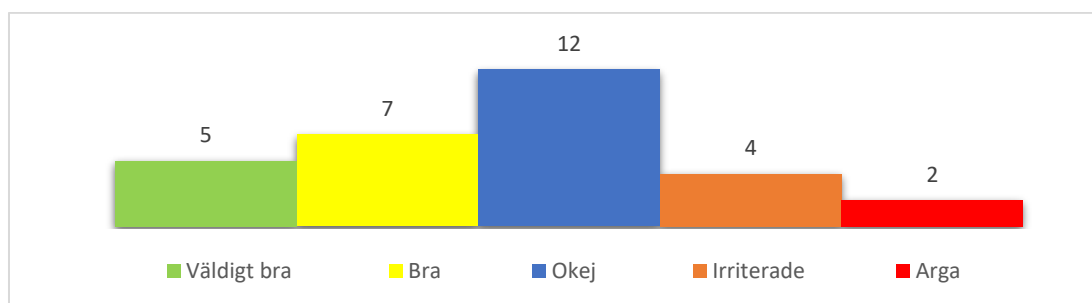
Figur 4 – Flerspråkiga lärares reaktioner när eleverna talar på sitt modersmål.

Figur 4 illustrerar de flerspråkiga lärarnas attityder och reaktioner på att eleverna talar på sitt modersmål under lektionstid i klassrummet. De lärare som eleverna anser har mest positiva reaktioner gentemot användandet av det egna modersmålet eller transspråkande i klassrummet, är just flerspråkiga lärare. 53% av eleverna anser att flerspråkiga lärare reagerar positivt när de talar på sitt modersmål i klassrummet, 30% anser att lärarna reagerar neutralt och 17% anser att lärarna reagerar negativt. Strax därefter hamnar språklärarna och lärare i SO-ämnena enligt eleverna.



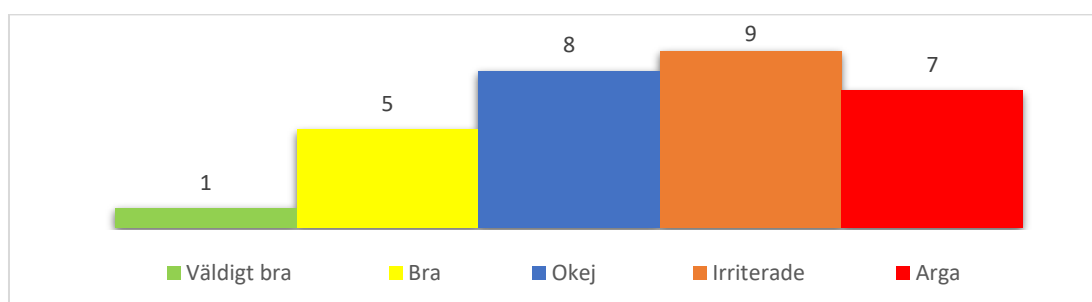
Figur 5 – Språklärarnas reaktioner när eleverna talar på sitt modersmål.

Figur 5 illustrerar språklärarnas reaktioner. Det är 43 % av eleverna som anser att språklärarna reagerar positivt när de talar på sitt modersmål, 30% som anser att de reagerar neutralt och 27 % som anser att de reagerar negativt.



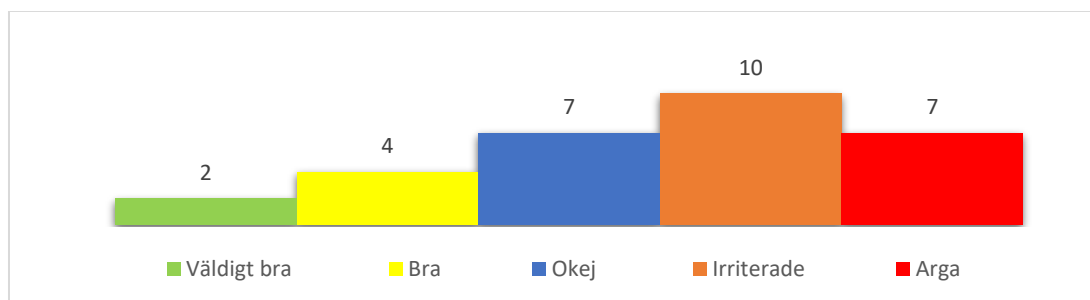
Figur 6 – SO lärarnas reaktioner när eleverna talar på sitt modersmål.

Figur 6 illustrerar SO-lärarnas reaktioner. Det är 40% av eleverna som anser att SO-lärarna reagerar positivt när de talar på sitt modersmål, 30% som anser att de reagerar neutralt och 27% som anser att de reagerar negativt.



Figur 7 – Matematiklärarnas reaktioner när eleverna talar på sitt modersmål.

Figur 7 illustrerar matematiklärarnas reaktioner. 53 % av informanterna bedömer att matematiklärarna reagerar negativt på transspråkande, 27 % tycker att de reagerar neutralt och 20 % tycker att de reagerar positivt.



Figur 8 – NO-lärares reaktioner när eleverna talar på sitt modersmål.

Figur 8 illustrerar naturkunskapslärares reaktioner. 57 % av eleverna anser att naturkunskapslärares reagerar negativt när de transspråkar och använder sig av sitt modersmål, 23 % anser att de reagerar neutralt och 20 % anser att de reagerar positivt.

Sammanfattningsvis visar resultaten att eleverna har en samstämmighet i sina uppfattningar om lärares språkattityder. Enkäterna visade att elevernas uppfattningar om deras lärares attityder till att de transspråkar såg väldigt olika ut beroende på vilka ämneslärare det var. Reaktionerna är exempelvis märkbart varierande när det gäller lärarna i naturkunskap och matematik jämfört med resultaten för de flerspråkiga lärarna och språklärarna. Enligt eleverna är det de flerspråkiga lärarna som reagerar mest positivt på deras transspråkande. Resultaten för idrottslärarna och slöjdlärarna var snarlika, de placerade sig i mitten och ansågs reagera väldigt neutralt av eleverna. Eleverna bedömer att lärarna som reagerar mest negativt när de transspråkar eller talar på sitt modersmål i klassrummet är lärarna i naturkunskap. Strax därefter placeras lärarna i matematik, endast 4% anser att de reagerar mer positivt än naturkunskapslärarna.

6.2.2. *Lärares uttalanden och reaktioner*

På enkätens sista sida ställdes två öppna frågor gällande språkattityder. Fråga 15 lød ”Vad är det lärarna gör/säger som får dig att känna så?”. Syftet med frågan var att ta reda på vad det är lärarna gör eller säger som ger eleverna uppfattningarna de har om deras språkattityder. Fråga 16 lød ”Vad har du för övriga tankar om lärares språkattityder och reaktioner?”. Frågan ställdes för att eleverna skulle få utrymme till att skriva övriga tankar eller åsikter som inte har kunnat framföras genom enkätens tidigare frågor.

6.2.2.1. *”Tala på svenska”*

Den första kategorin av svar innehåller resultat där eleverna uppfattar att lärarna förespråkar enspråkighet i klassrummet. Eleverna uppger att de vet att lärarna inte vill att de ska tala på sitt modersmål eftersom de blir tillsagda att tala på svenska när de transspråkar. Lärarna använder fraser som ”under lektionstid pratar vi svenska” eller ”vi pratar svenska här”. En elev anser att lärarna inte vill att man ska prata på andra språk än svenska eftersom det är en svensk skola de går i. En annan elev uttrycker att läraren specifikt anger att eleven inte ska tala på sitt modersmål: ”nej inte turkiska, prata på svenska”.

6.2.2.2. *”Alla förstår inte”*

En del elever uppfattar att lärarna blir arga när de talar på sitt modersmål på grund av att alla inte kan förstå det som sägs. Lärarna blir irriterade då de inte vill att de andra eleverna i klassen ska känna sig utanför. Svaren visar också att eleverna kan förstå lärarnas oro över att alla i klassrummet inte kan förstå det som sägs när eleverna talar på sina modersmål. Samtidigt känner de att det ibland är nödvändigt att få använda sig av sitt modersmål för att kunna förstå eller hjälpa någon annan att förstå det den inte kan förstå på svenska. En av eleverna menar att de svenska (enspråkiga) lärarna blir irriterade för att de själva bara kan ett språk och då inte förstår behovet av att tala på flera språk samtidigt. Eleven uppger att lärarna då tror att eleverna använder sig av sina modersmål får att ”snacka skit om dem”. Det framkommer även att lärarnas oro över att alla elever inte kan förstå det som sägs, också ses som en ursäkt. En av eleverna uppger följande:

- Deras ”ursäkt” är oftast att de vill att vi ska prata på svenska för att alla ska förstå vad vi säger och ej känna sig ”kränkta”, alltså elever eller lärare som ej förstår språket (elevens egna citationstecken).

6.2.2.3. *Arga reaktioner*

Eleverna uppfattar att en del lärare blir väldigt arga och irriterade när de talar på sitt modersmål. Svaren visar att eleverna uppfattar att lärarna ”stör sig” på att de talar på sina modersmål. När lärarna blir arga kan eleverna få ilska tillsägelser. Det framkommer dessutom i svaren att tillsägelseerna eller irritationen över att eleverna talar på sitt modersmål inte stannar i klassrummet. En del elever vittnar om att lärarna informerar rektorn när de talar på sitt modersmål i klassrummet. En av eleverna skriver ”De går till

rektorn, de skriker” och en annan uppger att ”de tar upp det på utvecklingssamtal”. Det framkommer även att en del elever har svårt att förstå varför vissa lärare blir arga. De tycker att lärarna överdriver och att eleverna borde få prata på det språk de är vana vid och tycker är lättast. Det är enligt elevens svar ologiskt att man inte får hjälpa en klasskamrat på sitt modersmål om man kan göra det och klasskamraten faktiskt behöver hjälp. Det finns även en stor oförståelse kring varför man inte får välja vilket språk man vill tala på utanför lektionstid på exempelvis rasterna. En elev anser att lärarna borde vara vana vid det här laget då alla på skolan pratar på andra språk, till och med en del lärare.

6.2.2.4. Lugna reaktioner

Resultaten visar dessutom att det finns lärare som inte skriker, blir arga eller irriterade utan reagerar lugnt eller positivt. Det framgår av svaren att det finns lärare som ”pratar fint” med eleverna och alltså inte ilsket eller irriterat. En av eleverna uppger att det finns en lärare på skolan som brukar fråga hur man säger olika ord på elevens modersmål. Läraren brukar exempelvis fråga eleven hur man säger veckodagar på dennes språk. Eleven beskriver läraren som en bra person och uppger att hen blir väldigt glad av lärarens frågor.

Andra elever beskriver att lärarna säger till de att prata på svenska på ett lugnt och fint sätt, utan att bli arg eller skrika. Lärarna i fråga använder en lugn ton, men säger likväl till eleverna att prata på svenska.

6.2.3. Anledningen bakom lärarnas reaktioner

Som tidigare nämnts valdes fyra elever ut för intervjuer, två tjejer och två killar. Eleverna Alexandra, Fatih, Ismet och Leyla svarade på frågor som handlade om anledningen bakom lärarnas reaktioner. Frågorna behandlade varför olika lärare reagerar på olika sätt samt om reaktionerna beror på *vad* eleverna pratar om på sina modersmål.

6.2.3.1. Varför olika lärare reagerar på olika sätt

75% av informanterna anser att anledningen bakom lärarnas olika reaktioner och språkattityder beror på deras bakgrund. Eleverna verkar därmed associera lärarnas språkattityder och reaktioner på att de talar på sitt modersmål till deras personligheter,

bakgrunder och erfarenheter. De uppger att lärarna reagerar på olika sätt för att de faktiskt är olika och har olika referensramar. Fatih och Leyla menar exempelvis att lärarnas reaktioner beror på om de har erfarenhet av flerspråkiga individer eller själva är flerspråkiga. Fatih pratar om sig själv och beskriver att han är van vid att prata på både svenska och turkiska, men det är inte de enspråkiga lärarna. De är vana vid att bara prata på svenska och tror därför att eleverna också bara ska prata på svenska. Han förklarar vidare att eftersom han inte pratar på bara svenska hemma ”känns det konstigt att prata på bara svenska i skolan”. Leyla menar att flerspråkiga lärare och lärare som har erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga barn vet att det är lättare för dem att kommunicera på sitt modersmål och därför tillåter det. Det framkommer även i intervjuerna att eleverna anser att lärarna känner sig kränkta när eleverna talar på sitt modersmål. De tycker att lärarna tar det personligt och ofta tror att eleverna pratar illa om dem på sitt modersmål med andra klasskamrater. En av eleverna menar att lärarens relation till eleverna också påverkar deras reaktioner. Alexandra tror att skillnaden i språkattityderna beror på lärarnas tycke för eleverna. Hon menar att lärare favoriserar elever och därmed reagerar på olika sätt beroende på vilken elev det är som talar på sitt modersmål. Hon tror inte att läraren reagerar lika starkt på alla elever och uppger att ”deras reaktioner beror på vad de tycker om eleverna”.

Sammanfattningsvis anser eleverna att lärarna reagerar på olika sätt för att de är olika. Eleverna menar att lärarnas bakgrunder, personligheter, erfarenheter och språkkunskaper påverkar deras språkattityder.

6.2.3.2. *Samtalsämnets inverkan på reaktionerna*

Alla elever påpekar att lärarna som reagerar negativt inte förstår vad eleverna säger när de talar på sitt modersmål. Alexandra och Fatih menar dock på att lärarna kan läsa av deras kroppsspråk och attityder, eller höra de skratta och på så sätt förstå att det de pratar om på sitt modersmål inte handlar om skolarbetet. Leyla berättar att lärarna på skolan har lärt sig svordomar på de olika modersmålen och därför kan säga till eleverna som använder sådant språkbruk att sluta tala på sitt modersmål. Lärarnas reaktioner och attityder kring att eleverna pratar på sitt modersmål blir starkare när de förstår att eleverna inte pratar om skolarbetet. Alexandra tror inte att lärarna blir arga om de vet att eleverna faktiskt pratar om skolarbetet. Ismet och Leyla menar dock tvärt emot Alexandra att det inte spelar någon roll vad de pratar om, lärarna reagerar negativt oavsett vad det handlar om. Leyla anser att lärarna inte tror på dem när de säger att de

pratar om skolarbetet. Hon menar följaktligen att samtalsämnet inte påverkar reaktionerna utan lärarna reagerar negativt oavsett vad de pratar om. Hon berättar även att de poängterar att eleverna ska prata på svenska då de bor i Sverige. Eleven citerar sina lärare och säger följande: ”Men prata på svenska, du bor i ett svenskt samhälle, prata svenska”.

6.3. Språkattitydernas effekt på eleverna.

Informanterna svarar på de tredje och fjärde intervjufrågorna som handlar om språkattitydernas effekt på eleverna. Denna del av samtalet belyser elevernas känslor och hur de själva anser att lärarnas språkattityder påverkar dem. Eleverna fokuserar främst på hur de blir påverkade av lärarnas negativa språkattityder, både kortsiktigt och långsiktigt. De lyfter de direkta effekterna och konsekvenserna av språkattityderna men även de mer långsiktiga effekterna som påverkar dem i framtiden.

6.3.1. Direkta effekter

När eleverna ska beskriva hur lärarnas reaktioner påverkar dem i skolan beskriver de bland annat att de blir obekväma, passiva på lektionerna och känner sig otrygga i klassrummet. Elevernas svar ger intryck av att lärarnas språkattityder och reaktioner på elevernas användning av det egna modersmålet i skolan har en inverkan på deras mående och koncentrationsförmåga. De beskriver att lärarens reaktioner påverkar deras humör och koncentrationsförmåga, vilket i sin tur påverkar deras skolarbete. Ismet berättar att reaktionerna påverkar hans koncentration:

Men jag känner mig inte trygg med den läraren och jag blir inte samma person. Jag tänker hela tiden på det, varför kan jag inte prata på mitt språk? Jag kan inte koncentrera mig på lektionen.

Lärarnas negativa reaktioner och tillsägelseorna leder dessutom till att eleverna inte vill gå på lektionerna som lärarna i fråga håller i. Det framkommer i samtalen att lärarnas arga tillsägelseor gör eleverna obekväma och en elev uppger att han blir väldigt passiv på lektionen när läraren blir arg på grund av att han pratar på sitt modersmål. Fatih tycker att han egentligen är en väldigt aktiv elev som räcker upp handen och är flitig, men att han blir passiv och tyst när lärarna säger till på ett irriterat sätt. Han menar att det är hans sätt att straffa läraren. Eleven berättar dessutom

att han blir irriterad och kan känna sig provocerad av att lärarna säger till honom att inte tala sitt modersmål men ändå ber honom översätta för dem när de själva behöver hjälp. Han beskriver det som hyckleri och berättar att det känns konstigt att inte få blanda sina språk som han gör hemma även i skolan.

6.3.2. Långvariga effekter

Eleverna reflekterar kring de långvariga och framtida effekterna av lärarnas språkattityder. Det framkommer i intervjuerna att det finns en känsla av att lärarna inte vill att eleverna ska behärska och använda sina modersmål i framtiden. De negativa språkattityderna gentemot användandet av modersmål i skolan, ger känslan av en dold typ av assimilering med syftet att eleverna inte ska tala på sina modersmål i framtiden. Leyla känner exempelvis att lärarna inte vill att eleverna ska behärska sitt modersmål utan att de endast ska kunna tala på svenska. Lärarnas språkattityder tros också påverka de yngre barnen och deras bild av sitt modersmål enligt en elev. Alexandra menar att små barn kan bli påverkade till den grad att de inte vill eller vågar tala på sina modersmål offentligt när de blir äldre, på grund av att de konstant blir tillsagda att inte tala på sina modersmål i skolan. Hon säger följande om ämnet i sin intervju:

Om de hör hela tiden tillexempel ”prata inte på ditt språk, du ska prata på svenska” så kanske de inte kommer vilja prata på sitt språk när de är äldre.

6.4. Sammanfattning av resultatanalys

Undersökningens resultat sammanfattas nedan tematiskt enligt samma tema som det presenterades i resultatdelen.

6.4.1. Elevernas transspråkande

Resultaten visade att eleverna behärskar sammanlagt 19 olika modersmål. 73% av eleverna talar i någon utsträckning på sitt modersmål under lektionstid samtidigt som 80% uppger att de talar på sitt modersmål utanför lektionstid. Anledningarna till att eleverna talar på sitt modersmål varierar. Eleverna uppger att de talar på sitt modersmål under lektionstid för att hjälpa klasskamrater och för att det sker naturligt. Utanför lektionstid är anledningarna att det är roligt,

att det sker naturligt och att man får prata på vilket språk man vill på rasten. De som väljer att inte tala på sitt modersmål under lektionstid har ingen att prata med, vill inte förarga lärarna eller känner inget behov av det. Utanför lektionstid uppger eleverna att de inte behöver modersmålet för att de kan svenska och att man bör prata svenska i den svenska skolan.

6.4.2. Lärarnas språkattityder

Det finns stora skillnader i lärarnas språkattityder enligt eleverna. Resultaten visar ändå att 80% av eleverna anser att minst en lärare har en negativ språkattityd. De flerspråkiga lärarna har de mest positiva språkattityderna samtidigt som NO-lärarna har de mest negativa. Eleverna har dessa uppfattningar om lärarnas språkattityder baserat på lärarnas uttalanden och reaktioner. Lärarna säger åt eleverna att tala på svenska och förklarar många gånger att det är för att alla i klassrummet ska förstå det som blir sagt. Lärarna reagerar på elevernas transspråkande genom att skrika, bli arga, säga till på ett irriterat vis, meddela rektorn och ta upp det på utvecklingssamtal. Det finns även lärare som reagerar positivt och uppmuntrar eleverna genom att fråga hur man säger saker på elevens modersmål. Eleverna uppger att lärarnas reaktioner beror på deras egen personlighet, erfarenhet, språkkunnande och bakgrund. De uppger också att reaktionerna är starkare när eleverna transspråkar under exempelvis prov eller när lärarna märker av att det inte handlar om skolarbetet. Visa elever menar dock att lärarnas reaktioner är densamma oavsett vad eleverna pratar om.

6.4.3. Språkattitydernas effekt på eleverna

Lärarnas språkattityder har kortvariga och långvariga effekter på de elever som uppger att de påverkas av lärarnas språkattityder. Eleverna uppger att lärarnas negativa språkattityder gör dem obekväma, otrygga och ger dem koncentrationssvårigheter. De uppger också att om en lärare har negativa reaktioner vill de inte gå på den lärarens lektioner. Det framkommer dessutom att de negativa språkattityderna kan leda till att man inte vill vara aktiv på lektionen. De långvariga och framtida effekterna är att eleverna kan känna att lärarna vill att de ska assimileras. Eleverna berättar att det känns som att lärarna inte vill att de ska behärska sina modersmål. Det framförs också att unga elever kan bli påverkade av lärarnas negativa språkattityder på så vis att de inte vågar tala på sitt modersmål om de konstant blir tillsagda att inte göra det.

7. Diskussion

Jag kommer i detta kapitel att diskutera undersökningens resultat. Resultaten diskuteras tematiskt på samma sätt som det presenterades i resultatdelen och kopplas till tidigare forskning samt den teoretiska ramen för undersökningen. Forskningsfrågorna kommer att diskuteras och besvaras samt användas för att strukturera diskussionen. Jag kommer först att diskutera elevernas modersmål och transspråkande, sedan lärarnas språkattityder och reaktioner på att eleverna talar på sitt modersmål och slutligen språkattitydernas effekt på eleverna.

7.1. Elevernas transspråkande

Den första forskningsfråga som har ställts i denna undersökningen är handlar om elevers transspråkande. Elevernas svar visar att 73% av dem använder sig av sitt modersmål under lektionstid och 80% utanför lektionstid. Majoriteten av eleverna använder sig därav i någon typ av utsträckning av sitt modersmål i skolan. Eleverna svarar genom enkäterna att de talar på sitt modersmål under lektionstid för att hjälpa klasskamrater när de är i behov av stöttning, och att det helt enkelt kommer naturligt. Eleverna använder alltså sitt modersmål och alla sina språkliga resurser som strategier för att göra sig förstådda och stötta klasskamrater så att även de kan förstå. Detta kan jämföras med Svenssons (2017:44) resonemang om hur flerspråkiga elever själva skapar mening med hjälp av strategier och genom att dra nytta av alla sina språkliga resurser. Eleverna som uppger att det ”kommer naturligt” syftar på transspråkandet med klasskamrater som behärskar samma språk. Syftet är inte att stötta någon och valet av språk beror därmed inte på förståelse. Det kan liknas vid Giles (1994:12f) resonemang och tolkas som att eleverna anpassar sitt tal och val av språk, konvergens, för att närma sig sina klasskamrater som talar samma modersmål enligt ackommoderingsteorin.

Eleverna som väljer att inte tala på sina modersmål har olika anledningar till detta. Den främsta anledningen är att de inte har någon att tala med på grund av att det inte finns någon i klassen som har samma modersmål som de själva. Svaret kan tolkas som att eleverna i själva verket hade använt sig av sitt modersmål om det fanns någon att göra det med. Därefter anger eleverna att de inte talar på sitt modersmål under lektionstid för att de inte vill förargå lärarna. Svaret går att förklara som att eleverna i själva verket hade önskat använda sig av sina modersmål men avstår från att göra det för att lärarna inte ska bli arga på dem. Eleverna känner uppenbarligen att det inte är tillåtet att tala på sina modersmål i klassrummet och att det kan

medföra konsekvenser. Förbudet av modersmål i klassrummet innebär att flerspråkiga elevers upplevda erfarenheter under 2000-talet kan liknas vid samerna och tornedalingarnas situation under 1900-talet. Detta eftersom de förbjöds från att tala på sina modersmål i skolan (Språkrådet 2010:4). Elevernas val av språk kan i detta fall debatteras och frågan kan ställas om de verkligen har ett val. Ett sätt att förstå elevernas svar är att de undviker att tala på sina modersmål vilket kan grundas i en rädsla för att bli bestraffad. Enligt Garcia och Li Wei (2014:86) kan elever som använder sina modersmål i klassrummet straffas genom att exempelvis få lägre betyg och misslyckas i skolan. Eftersom eleverna går i årskurs nio och får betyg, kan det bedömas vara en stor risk att tala på sitt modersmål om det finns en risk att eleven blir bestraffad för det.

Den tredje förklaringen till varför eleverna väljer att inte tala på sitt modersmål är för att de anser att alla bör prata på svenska i den svenska skolan. Eleverna i fråga anser inte att deras modersmål hör hemma i skolan. Även dessa elever kan tyckas använda sig av konvergens för att närma sig klasskamrater eller lärare enligt ackommoderingsteorin, dock genom att välja att tala på svenska istället för sitt modersmål (Norrby & Håkansson 2015:36). Det finns än idag en föreställning om att olika språk bör skiljas åt och separeras (Garcia & Li Wei 2014:85) vilket även eleverna i fråga verkar anse. Tidigare studier har som tidigare nämnts även visat att människor tenderar att använda sig av standardspråk i formella situationer (Labov 1966 refererad i Norrby & Håkansson 2015:14). Eleverna kan mycket väl uppfatta klassrummet som en formell kontext. Ytterligare studier visar att majoriteten av befolkningen styrs av språkattityder kopplade till enspråkiga normer (Wingstedt 1998 refererad i Bijvoet 2013:143). Enspråkighet i samband med fraser som handlar om att tala på svenska i klassrummet kan liknas vid Garcias argument (Garcia 2009 refererad i Svensson 2017:50–52) om att enspråkighet i klassrummet kan leda till att eleverna utvecklar negativa attityder om sina egna modersmål.

Det är dessutom intressant att det även finns elever som menar att de inte behöver tala på sitt modersmål på grund av att de kan svenska. Eleverna anser följaktligen att modersmålet enbart behöver användas i skolan av elever som inte behärskar språket. Detta kan jämföras med bristperspektivet som tas upp av Norrby och Håkansson (2015:225) och innebär att modersmålet ses som ett problem istället för en resurs. Ytterligare en orsak till att eleverna väljer att distansera sig från modersmålet kan vara förhållandet mellan samhälle och språk. Eleverna kan ha som avsikt att distansera sig från nyanlända elever eller elever som inte behärskar svenska och därför är "tvungna" att använda sig av sitt modersmål. Vi skapar våra sociala identiteter och socialt sammanhang genom språk (Holmes 2013:1), att ta avstånd till modersmålet och endast tala på svenska kan vara ett sätt att konstruera en social identitet. Det kan även kopplas till Giles (1994:12f) teorier om divergens. Elever kan då tänkas använda sig

av divergens för att ta avstånd från de andra flerspråkiga eleverna. Divergens kan då användas av elever för att visa att de är självständiga och inte kopplade till resterande flerspråkiga eller nyanlända elever.

7.2. De olika lärarnas språkattityder

Resultaten från enkäterna och intervjuerna visar att eleverna ser markanta skillnader i de olika lärarnas språkattityder och reaktioner på att de använder sig av sitt modersmål. Det är troligen inte oväntat att de flerspråkiga lärarna reagerar mest positivt på elevernas transspråkande. Eftersom lärarna själva är flerspråkiga har de förmodligen större förståelse för behovet och viljan att tala på det egna modersmålet. De flerspråkiga lärarna kan förutom detta antas skapa egen mening genom att använda alla sina språkliga resurser för att förstå och göra sig förstådd. Detta kan kopplas till Svenssons (2017:44) resonemang om hur flerspråkiga individer drar nytta av alla sina språkliga resurser och använder strategier för att skapa mening. De flerspråkiga lärarna kan dessutom antas ha positivare språkattityder eftersom attityder är kopplade till fördomar. Lärarna i fråga har förmodligen färre fördomar om just flerspråkighet och modersmål än övriga enspråkiga lärare, på grund av att de själva är flerspråkiga. Det är därutöver föga förvånande att språklärarna har mest positiva reaktioner till transspråkande, efter de flerspråkiga lärarna. Lärare som undervisar i språk har antagligen större insikt i modersmålets roll för eleverna, än övriga lärare. De är förmodligen även mer kunniga om modersmålets gynnsamhet för språk- och kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever än övriga lärare och har därför positivare attityd till elevernas transspråkande. Detta kan liknas vid Lindbergs (2002:1) resonemang om modersmålets betydelse för språk- och kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga individer.

Det är inte heller förvånande att eleverna uppfattar naturkunskapslärarna och matematiklärarnas reaktioner och språkattityder som negativast. Eftersom de är ämneslärare kan det möjligtvis vara så att de har uppfattningen att modersmål inte hör hemma på deras lektioner utan är någonting som språklärarna får handskas med.

Eleverna baserar sina bedömningar på lärarnas reaktioner och förmaningar. I resultatdelen delades reaktionerna in i fyra olika kategorier. I den första kategorin presenterades reaktioner där lärarna tillrättavisar eleverna till att tala på svenska. Lärarna säger bland annat ”vi pratar svenska här” och ”prata svenska på lektionstid”. Kommentarererna uppvisar att det fortsatt råder en enspråkighetsnorm i klassrummen och att andra språk än svenska inte är tillåtna av visa

lärare. Svensson (2017:31) menar att orsaken till negativa attityder kan härstamma från ett västerländskt kulturarv med idén om att *en nation ska ha en kultur och ett språk*. Den kognitiva komponenten i attityder innebär dessutom att man kan ha föreställningar utefter egna erfarenheter, som attityderna är baserade på (Ajzen & Fishbein 1980:63). Det kan i relation till studien tolkas som att lärarnas tidigare upplevde erfarenheter kan ligga bakom deras attityder. Om lärarna exempelvis har dåliga upplevelser kopplade till ett specifikt språk, en flerspråkig elev eller liknande kan det vara anledningen bakom dennes språkattityd. Elevernas svar visar också att en del lärare blir upprörda till den grad, att de hämtar rektorn och tar upp elevernas transspråkande på utvecklingssamtal med vårdnadshavare. Den kognitiva komponenten i attityder blir intressant även här eftersom lärarens förmodade kunskapsinriktade föreställningar, kan få negativa effekter. Läraren är en typ av auktoritet och om denne delar med sig av sina förmodade kunskapsinriktade föreställningar till elevernas vårdnadshavare, kan de mycket väl omfamna språkattityden eftersom läraren säger att det är rätt. Det kan liknas vid Ajzen och Fishbeins (1980:63) resonemang om auktoritetens inverkan på de egna attityderna. En anledning till att lärarna blir arga och irriterade kan också vara teorin om bakomliggande orsaker. Lärarna kan här betraktas som majoritetsgruppen och eleverna som minoritetsgruppen. Minoritetsgruppens användande av modersmålet kan av majoritetstalarna, lärarna, ses som brist på engagemang och motvilja. Lärarnas negativa attityder och användandet av fraser som markerar att det ska talas på svenska, kan sammankopplas till Garcias (2009 refererad i Svensson 2017:50–52) teori. Enligt teorin kan eleverna bilda egna negativa attityder till sitt modersmål som resultat av att läraren undanskymmer och förminskar deras språk.

Ett flertal elever uppger dessutom att lärarna försvarar sitt förbud av modersmålet i klassrummet med resonemanget att alla inte kan förstå det som sägs. En av eleverna menar att detta endast är en ursäkt som används av lärare för att eleverna inte ska tala på sina modersmål. Eftersom all språklig interaktion också är social interaktion (Bijvoet 2013:14) kan läraren mycket väl påpeka att alla inte kan förstå det som sägs för att eleverna inte ska tillämpa divergens eller konvergens genom språket. Giles (1994:12f) resonerar som så att divergens och konvergens kan användas för att nära sig eller distansera sig från grupper och individer. Resonemanget kan kopplas till lärarnas förklaring om att alla i klassen bör förstå det som sägs. Lärarna kan tänkas vilja undvika att eleverna tar avstånd från varandra eller skapar in- och utegrupper genom språket.

Intervjuerna med eleverna visar också att majoriteten av dem anser att lärarnas reaktioner och attityder beror på deras egna erfarenheter och personligheter. Elevernas tankar och resonemang kan liknas vid Garrets (2010:23) beskrivning av attityder och de tre

komponenterna. Lärarna har troligen precis som eleverna menar egna föreställningar kopplade till egna erfarenheter, stereotyper och känslomässiga värderingar som ligger bakom deras språkattityder. Elevernas resonemang kan dessutom kopplas till Holmes (2013:409–410) resonemang om att attityder påverkas av politiska och sociala faktorer. Lärarnas egna sociala förhållanden kan sannerligen tänkas vara en anledning till deras språkattityder.

7.3. Språkattitydernas effekt på eleverna

Elevernas svar visar att lärarnas språkattityder och reaktioner på deras användning av det egna modersmålet i skolan, har en betydande inverkan på deras mående både kortsiktigt och långsiktigt. Eleverna uppger att de känner sig otrygga och obekväma i klassrummet med läraren som reagerar negativt på deras transspråkande. Eleverna uppger också att de inte kan koncentrera sig och inte vill delta på lektionerna när lärarna reagerar negativt genom att bli arga eller irriterade. Resultatet kan kopplas till tidigare forskning och exempelvis Garcia och Li Weis (2014:86) teori om att eleverna som inte får tala på sitt modersmål kan få en känsla av ofullkomlighet. Lärarnas språkattityder påverkar uppenbarligen eleverna på flera olika vis som kan få negativa konsekvenser för deras skolgång. Deras mående, koncentrationsförmåga och ovilja att delta på lärarnas lektioner på grund av deras negativa språkattityder kan tänkas påverka deras betyg. Elever som går på multikulturella urbana skolor har enligt Bunar (2012:403f) låga betyg. Sannolikt är de negativa språkattityderna inte anledningen till elevernas låga betyg, men kan dock tänkas ha en negativ inverkan. Det kan utifrån samma resonemang göras en koppling till Holmes (2013:409f) teori om att andraspråket påverkas av attityderna till majoritetssamhället. Eleverna påverkas uppenbarligen påtagligt av lärarnas negativa språkattityder. Detta kan i sin tur tänkas påverka deras bild av majoritetssamhället och få negativa konsekvenser på deras inläring.

Som presenterat i resultatanalysen fokuserade eleverna också på långvariga och framtida effekter av lärarnas språkattityder. Det lyftes i resultatet att lärarnas tillsägelser om att endast tala på svenska känns som ett försök till att få eleverna att endast tala på svenska och inte på sina modersmål. Detta resonemang kan liknas vid Norrby och Håkansson (2015:37) resonemang om bakomliggande orsaker. Eleverna kan tänkas tolka lärarnas tillsägelser och ilska reaktioner utifrån förmodanden om att deras bakomliggande motiv är att assimilera dem. Jag ser förutom detta också ett samband mellan elevernas svar och Garcias (Garcia 2009 refererad i Svensson 2017:50–52) tankar om social rättvisa i klassrummet. Garcia menar att

elever som blir tillsagda att prata på svenska i klassrummet, blir informerade om sitt förstaspråks mindre värde och det leder till att deras språk blir undanskymda. Förminskandet av deras språk kan dessutom kopplas till Institutionen för språk och folkminnets (2019:8f) redovisning om samerna och tornedalingarnas historia. Minoriteterna skändes över sina språk och slutade därför använda sig av dem vilket ledde till förlorade språkkunskaper. I resultatanalysen belystes elevernas tankar om framtida effekter av lärarnas språkattityder och det framkommer där en oro för att yngre barn ska påverkas och inte vilja tala på sina modersmål i offentligheten i framtiden. Även detta kan liknas vid minoriteternas historia och Språkrådets (2010:4) redogörelse av hur finsk- och samiskspråkiga elever förbjöds från att tala sina modersmål i skolan. Det ledde då till en domänförlust (Melander 2013:330) och det kan kopplas till elevernas oro över språkattitydernas framtida effekter

7.4. Vidare forskning

Som framtida forskning hade det varit intressant att genomföra denna studie i större omfattning. Urvalet av informanter kan utökas. Exempelvis blir resultatet tillförlitligare ifall fler elever på olika skolor, deltar i undersökningen. Undersökningen kan med fördel genomföras i olika städer och delar av landet för att forska i om det finns några geografiska skillnader. I denna undersökning har det enbart forskats kring elevernas perspektiv. Det hade varit av intresse att även undersöka lärarnas perspektiv och deras tankar och funderingar kring flerspråkighet och transspråkande i skolan. Det hade dessutom varit ytterst intressant ifall lärarna svarade på samma enkät som eleverna och själva uppgav vad de anser att de olika ämneslärarna har för språkattityder och reaktioner till att eleverna talar på sina modersmål. Lärarna hade med fördel kunnat intervjuas om sina egna språkattityder för en direkt mätning men också tillfrågats om sina kollegors språkattityder. Ett tillägg av metod kan fördelaktigt vara etnografiska observationer. Forskaren kan genom observationerna bild en egen uppfattning om lärarnas språkattityder och reaktioner på elevernas transspråkande.

8. Slutsatser

Sammanfattningsvis visar resultaten att vi har kommit långt men att det fortfarande finns mycket kvar att göra i frågan om språkattityder. Det är uppenbart att en positiv förändring har

skett från 1900-talet eftersom omkring 80% av eleverna uppger att de i någon utsträckning använder sig av sitt modersmål i skolan. Det är trots detta ofördelaktigt att det finns elever som uppger att de av rädsla över att förargra sina lärare, undviker att tala på sitt modersmål. Uttalandet innebär att det fortsatt existerar ett bristperspektiv där flerspråkighet inte ses som en resurs. Detta resultat kan kopplas till 1900-talet och de inhemska minoriteternas upplevelser då modersmålet sågs som en brist och ett problem (Norrby & Håkansson 2015:225).

I en mångkulturell urban skola som ligger i en förort, finns det inget utrymme för felaktiga föreställningar. Elevernas utsatthet kan få ödesdigra konsekvenser för eleverna som individer men också för hela samhället. Om flerspråkiga elever i mångkulturellt urbana skolor ska ha en chans att lyckas och bryta cykeln i det utsatta området behöver de hjälp. Det är nödvändigt för de flerspråkiga eleverna att bli utbildade och få en plats i samhället. Eleverna kan dock inte lyckas om de istället för att stöttas motarbetas. Det är av ytterst vikt att flerspråkiga elever ges möjlighet till att få använda alla sina språkliga resurser för att skapa mening och få göra sig förstådda. Utvecklingsriktningen med låga betyg på samtliga mångkulturella urbana skolor kan tänkas vända mot mer positiva riktningar om de flerspråkiga eleverna undervisas enligt forskning och möts av positiva språkattityder och reaktioner på sitt transspråkande.

Slutsatserna som kan dras om språkattityder är att de sannerligen har stora inverkningar på flerspråkiga elevers situation i skolan, mående och tankar om framtiden.

9. Referenser

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Ajzen, Icek & Fishbein, Martin (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Bijvoet, Ellen (1998). *Sverigefinnar tycker och talar: om språkattityder och stilistisk känslighet hos två generationer sverigefinnar*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.

Bijvoet, Ellen (2013). Attityder till språk. I: Sundgren, Eva (red.), *Sociolingvistik*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Bredänge, Gunlög, Boyd, Sally & Dorriots, Beatriz (1998). *Kriterier för bedömning av utländsk lärare, som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.

Boyd, S. (2004). Utländska lärare i Sverige – attityder till brytning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – Forskning, undervisning och samhälle*. Stockholm: Studentlitteratur. S. 419–436.

Bunar, Nihad (2012). Utbildning och mångkultur – i det globala samhället. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Fishbein, Martin & Ajzen, Icek (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley

Ganuza, N & Hedman, C. (2017). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy – evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, epub ahead of print. DOI:10.1093/applin/amx010

Garrett, Peter (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press

Giles, H., Taylor, D. M., & Bourhis, R. Y. (1977). Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, 7(2), 165–174

Giles, Howard, Coupland, Justine & Coupland, Nikolas (red.) (1991). *Contexts of Accommodation Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press

Giles, Howard (1994). Accommodation in Communication. I: Asher, R.E. & Simpson, J.M.Y. (eds.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.

Hansegård, Nils Erik (1968). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?*. Stockholm: Aldus/Bonnier

Holmes, Janet (2013). *An introduction to sociolinguistics*. 4. ed. Abingdon: Routledge

Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.) (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2012-06-01-flersprakighet--en-forskningsoversikt.html>. Hämtad 19 januari 2021.

Institutet för språk och folkminnen (2019). *Sveriges nationella minoritetsspråk och svenskt teckenspråk*.

<https://www.isof.se/download/18.6e35e72316a4e82507410eb0/1556179260194/Minoritetssprak%20laromedel%20190423.pdf> [2020-01-04]

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje [reviderade] upplagan Lund: Studentlitteratur

Lainio, Jarmo (1999). Språk, genetik och geografi: om kontinuitetsproblematiken och debatten om finska som minoritetsspråk. *Sveriges sju inhemska språk / Kenneth Hyltenstam (red.)*. S. 138–204

Lainio, Jarmo (2013). Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige. I: Sundgren, Eva (red.), *Sociolingvistik*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Lindberg, Inger (2003). Myter om tvåspråkighet. *Språk i Norden (Solna)*. 2003, s. 93-103

Nordberg (2013). Vad är sociolingvistik? I: Sundgren, Eva (red.), *Sociolingvistik*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2015). *Introduktion till sociolingvistik*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Otterup, Tore (2018). *Flerspråkighet som resurs*.

<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf834f/1574760735038/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf> [2020-01-04]

SFS 2009:724. *Lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk*.

Stockholm: Kulturdepartementet

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. 1. uppl. Lund: LiberLäromedel

Språkrådet (2010). *Språkrådets uttolkning av språklagen (2009:600)*.

<https://www.isof.se/download/18.1bc6136f1422723e4bfc22d/1529494267707/uttolkning-spraklagen-2010.pdf> [2020-01-04]

Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. 1. uppl.

Uppsala: Kunskapsföretaget

Stroud, Christopher, 2013: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Svensk ordbok: utgiven av Svenska Akademien. 1. uppl. (2009).

Stockholm: Norstedt [distributör]

Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Första utgåvan [Stockholm]:

Natur & Kultur

Tajfel, H & Turner, J (1979). An integrative theory of intergroup conflict. I: Hogg, Michael

A. & Abrams, Dominic, red. *Intergroup relations: essential readings*. Philadelphia, Pa.:

Psychology Press

Tingsell, Sofia (2017). "Ni går emot forskning om språkinlärning". *Aftonbladet*. 18 oktober.

<https://www.aftonbladet.se/debatt/a/n55Ko/ni-gar-emot-forskning-om-sprakinlarning>. Hämtad 19 januari 2021.

Wingstedt, M. (1998). *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden*. Centre for research on Bilingualism. Stockholm: Stockholm University

Wutzler, Brunsberg & Wengholm (2017). "Avskaffa hemspråk-lär barnen svenska". *Aftonbladet*. 17 oktober. <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/vvdJw/avskaffa-hemsprak--lar-barnen-svenska>. Hämtad 19 januari 2021.

10. Bilagor

Bilaga 1

En undersökning om elevers uppfattningar av lärares språkattityder

1. Talar du mer än 1 språk (förutom svenska/engelska/moderna språk)?

Ja Nej

2. Är du född i Sverige?

Ja Nej

3. Jag identifierar mig som:

Tjej Kille Annat

4. Vilket/ Vilka språk talar du som modersmål (förutom svenska/engelska och moderna språk)?

5. I vilken utsträckning talar du på ditt/dina modersmål under lektionstid (förutom modersmålslektioner och studiehandledning)?

a) Aldrig Sällan Ibland Ofta

b) Varför?

6. Hur ofta talar du språket utanför lektionstid (raster, korridorer, bamba osv)?

a) Aldrig Sällan Ibland Ofta

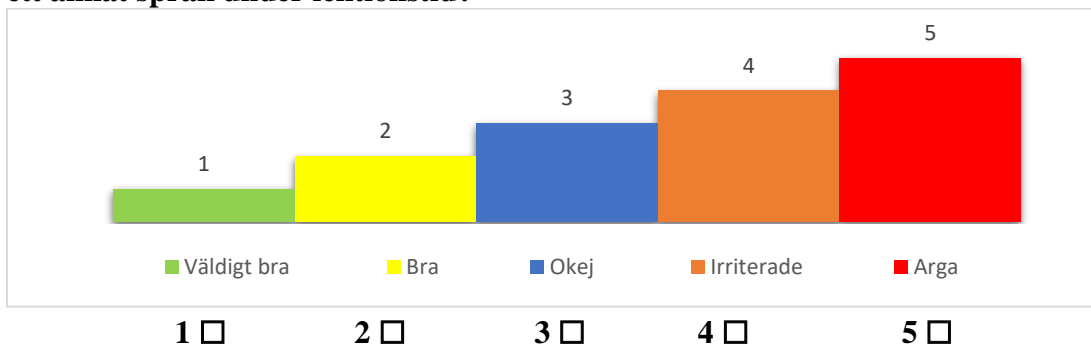
b) Varför?

7. Hur ofta talar du språket med lärare på skolan som kan ditt språk (förutom modersmål/studiehandledning)?

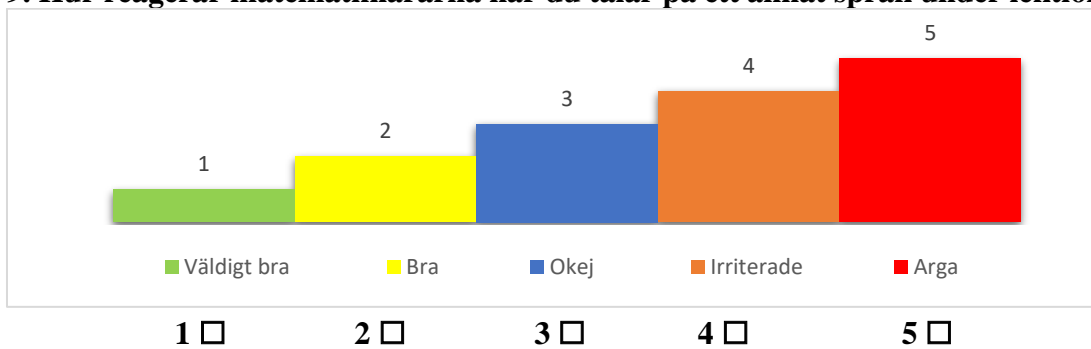
a) Aldrig Sällan Ibland Ofta

b) Varför?

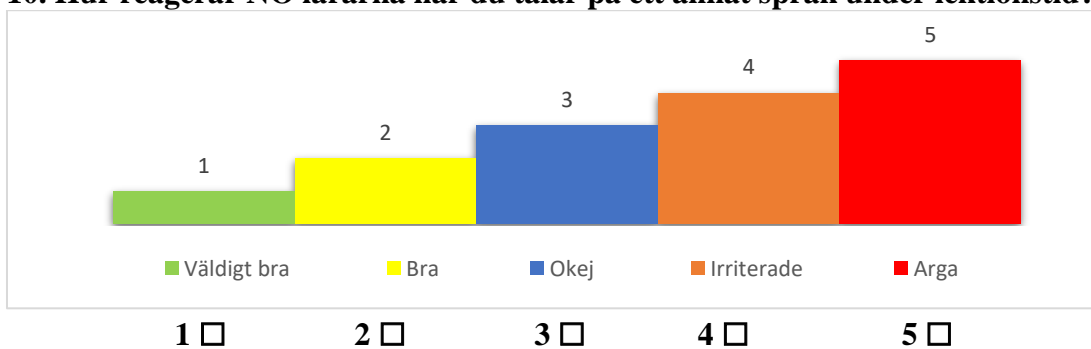
8. Hur reagerar språklärarna (lärare i svenska/engelska/moderna språk) när du talar på ett annat språk under lektionstid?



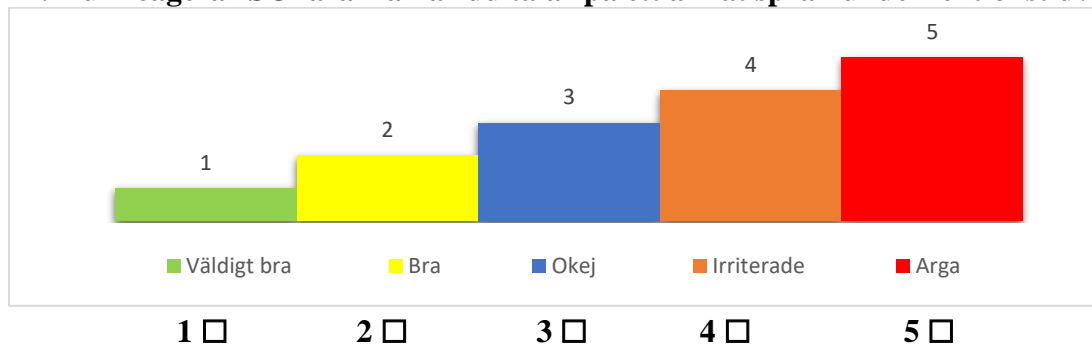
9. Hur reagerar matematiklärarna när du talar på ett annat språk under lektionstid?



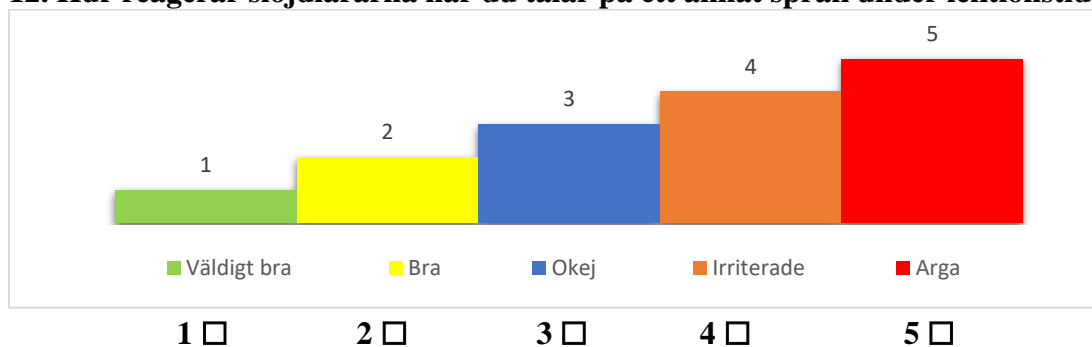
10. Hur reagerar NO lärarna när du talar på ett annat språk under lektionstid?



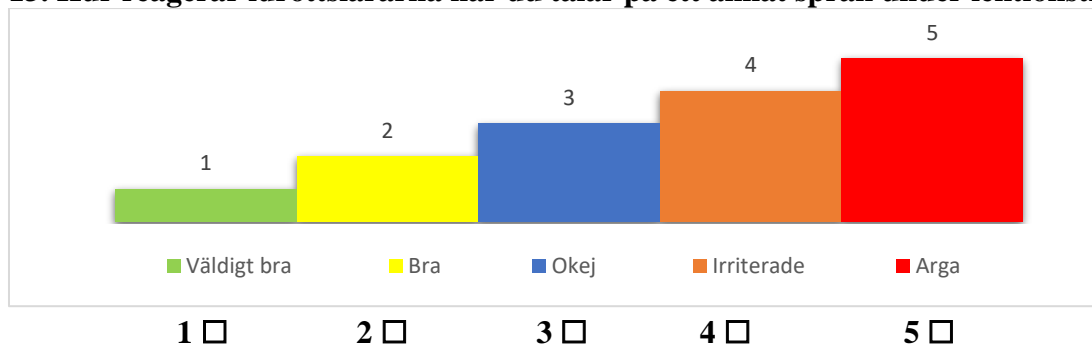
11. Hur reagerar SO lärarna när du talar på ett annat språk under lektionstid?



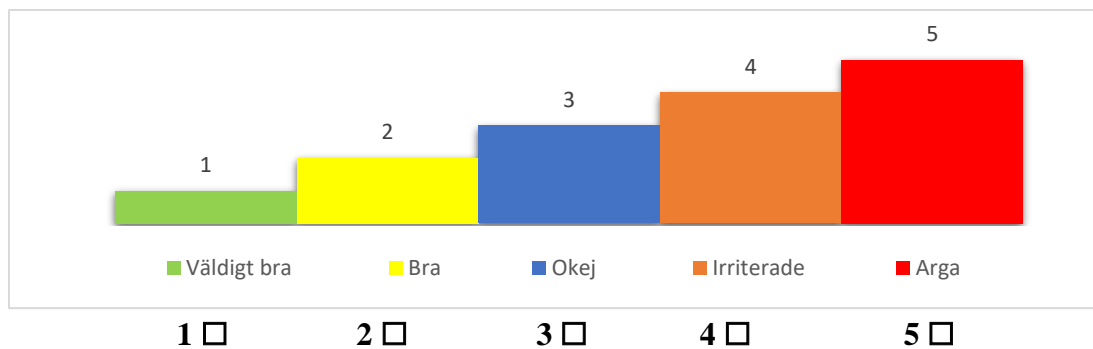
12. Hur reagerar slöjdlärarna när du talar på ett annat språk under lektionstid?



13. Hur reagerar idrottslärarna när du talar på ett annat språk under lektionstid?



14. Hur reagerar de lärare som du vet själva är flerspråkiga, när du talar på ett annat språk under lektionstid?



15. Vad är det lärarna gör/säger som får dig att känna så?

16. Vad har du för övriga tankar om lärarnas språkattityder och reaktioner?

Bilaga 2

Informationsbrev om studie till vårdnadshavare

Hej,

Jag heter Helin [REDACTED] och arbetar på [REDACTED]. Jag är också student på [REDACTED] universitet och skriver just nu min examensuppsats. Uppsatsens mål och syfte är att undersöka vad elevernas uppfattningar är om lärarnas språkattityder. Forskning visar att flerspråkiga barn utvecklar alla sina språk om de får använda språken i skolan. Målet med uppsatsen är att se om eleverna tycker att de får göra detta och vad de känner att lärarna har för attityder gentemot deras andra språk. Jag kontaktar er för att informera om undersökningen samt för att ert barn hör till urvalet för min uppsats och jag behöver ert medgivande för att barnet ska kunna delta.

Vad innebär studien?

Syftet med studien är att undersöka vad elevernas tankar är om lärares attityder gentemot andra språk än svenska. Undersökningen innebär att eleverna kommer att få svara på en enkät under ett lektionstillfälle. Vissa elever kommer också att intervjuas om samma ämne för djupare svar, förutsatt att både ni målsmän och de själva godkänner detta. I min studie följer jag Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att ni får bestämma om ert barn får delta i studien och att ni har rätt att ångra er och ta tillbaka godkännandet under hela studiens gång. Studien är också frivillig för eleverna. Alla elever kommer att vara anonyma i studien och det kommer inte att framgå i vilka klasser eller på vilken skola som studien har inträffat. Jag är den enda som kommer att veta vad eleverna har svarat i sina enkäter.

Elevens namn: _____

Vårdnadshavarens namn: _____

- Vi **tillåter** att vårt barn deltar i undersökningen.
 - Vi **tillåter** att vårt barn intervjuas.
 - Vi **tillåter inte** att vårt barn deltar i undersökningen.
- Om ni undrar över någonting får ni självklart höra av er!

Med vänliga hälsningar,

Helin [REDACTED]
[REDACTED]

Bilaga 3

Du har svarat på en enkät med olika frågor om dina lärares språkattityder.

1. Varför tror du att olika lärare reagerar på olika sätt när du talar på ditt modersmål?
2. Reagerar lärarna olika beroende på vad det är du pratar om på ditt modersmål?
3. Hur får det dig att känna när de reagerar som de gör när du pratar på ditt modersmål?
4. På vilket sätt påverkar lärarnas språkattityder och reaktioner dig?