



Examensarbete

Avancerad nivå, 15 högskolepoäng

*Grundläroavdelningen med inriktning mot
arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3.*

Termin VT 2019

Säg det, lär dig och utvecklas på *ditt* språk!

En studie om begreppet *transspråkande*
och dess möjligheter och svårigheter ur ett lärarperspektiv

Annie Lundin

Författare

Annie Lundin

Titel

Säg det, lär dig och utvecklas på *ditt* språk!

En studie om begreppet *transspråkande* och dess möjligheter och svårigheter ur ett lärarperspektiv

Engelsk titel

Say it, learn and develop in *your* language!

A study on the concept of *translanguaging* and its opportunities and difficulties from a teacher's perspective

Handledare

Helen Persson

Examinator

Ola Svensson

Sammanfattning

I dagens skola talas det över 150 olika språk och att vara flerspråkig ses idag som mer vanligt än att enbart vara enspråkig. Med utgångspunkt i detta menar Garcia (2009) att elevernas språk bör användas som läranderesurser i klassrummet. Studien förmedlar ett flerspråkigt perspektiv på lärande och belyser hur undervisning med *transspråkande* kan ge flerspråkiga elever möjlighet att nå de kunskapskrav som finns och därmed ge alla elever lika utbildningsmöjligheter.

Syftet med studien är att beskriva och problematisera hur *transspråkande* används som läranderesurser i klassrummet. Syftet är att lyfta viktiga aspekter av flerspråkig undervisning och synliggöra vad lärare ser för möjligheter och svårigheter i deras arbete med *transspråkande*. För att besvara studiens syfte har semistrukturerade intervjuer samt observationer på fem olika lärare genomförts. Resultatet, som är analyserat utifrån ett sociokulturellt perspektiv, bringar fram slutsatser som visar att *transspråkande* ger eleverna möjligheter att stötta och lära sig av varandra. Resultatet visar att eleverna lär sig snabbare och bättre när de får använda sitt modersmål samt att arbetet med *transspråkande* är identitetsstärkande för eleverna. Svårigheterna som framkommer i resultatet är kollegers och samhällets syn på flerspråkighet, där den enspråkiga normen fortfarande visar sig vara starkt implementerad i samhället. En annan svårighet resultatet för fram är när elever är ensamma om sitt modersmål i klassen, vilket leder till att eleven inte ges samma möjlighet till språklig *stöttning*. De undervisningsstrategier studiens resultat bringar går i linje med tidigare forskning och visar att undervisningen bör genomsyras av kamratlärande, *stöttning* samt språklig uppmuntran. Resultatet visar även att planscher, kartor och bilder, som symboliserar de olika språken, vilket tidigare forskning belyst som viktiga delar i *transspråkande* - inte alltid fanns synligt i klassrummen.

Ämnesord

flerspråkighet, *transspråkande*, *translanguaging*, läranderesurser

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Bakgrund	6
2.1 Definition av <i>transspråkande</i>	7
2.2 Språklig repertoar	7
2.3 De två strategiska principerna	8
2.3.1 Social rättvisa	8
2.3.2 Social träning	9
3. Syfte och frågeställningar	11
3.1 Syfte	11
3.2 Frågeställningar	11
3.3 Motiv för studien samt studiens bidrag	11
4. Forskningsöversikt	11
4.1 Flerspråkighet	11
4.2 Modersmål	12
4.3 Olika syn på flerspråkighet	13
4.4 Undervisningsstrategier	14
4.4.1 Språkutveckling	14
4.4.2 <i>Stöttning</i> och elevsamarbete	15
4.4.3 <i>Transspråkande</i> på klassrummets väggar	16
4.4.4 Litteratur på olika språk	16
4.5 Kritik mot <i>transspråkande</i>	17
4.5.1 Kritik mot begreppet	17
4.5.2 Kritik mot undervisning	18
5. Teoretisk utgångspunkt	19
5.1 Sociokulturellt perspektiv	19
6. Metod	20
6.1 Urval och begränsningar	20
6.2 Informanterna	21

6.3 Insamlingsmetod	21
6.3.1 Observation	21
6.3.2 Intervju	22
6.4 Etiska utgångspunkter	22
6.5 Bearbetning av data	23
7. Resultat.....	23
7.1 Möjligheter	23
7.2 Svårigheter	26
7.3 Undervisning	28
8. Analys och diskussion	31
8.1 Möjligheter	31
8.1.1 <i>Stöttning</i>	31
8.1.2 Eleverna utvecklas snabbare	33
8.1.3 Identitetsstärkande.....	34
8.2 Svårigheter	35
8.2.1 Ingen <i>stöttning</i>	35
8.2.2. Enspråkig norm	36
8.3 Undervisning	39
8.3.1 Kamratlärande och <i>stöttning</i>	39
8.3.2 Språklig uppmuntran	39
8.3.3 <i>Transspråkande</i> på klassrummets väggar	41
8.4 Skillnad mellan årskurser	42
9 Slutsats.....	42
9.1 Metoddiskussion.....	44
9.2 Fortsatt forskning	45
10 Litteraturförteckning.....	46
Bilaga 1	52
Bilaga 2	53

1. Inledning

Vi lever idag i en allt mer globaliserad värld där avstånden mellan världens länder har minskat, vilket har lett till att Sverige blivit ett mångkulturellt och flerspråkigt land. Norrby & Håkansson (2007) belyser att det i dagens svenska skola och samhälle talas cirka 150 olika språk (Norrby & Håkansson 2007). Enligt Statistiska Centralbyråns mätning 2017 bodde nästan 1,9 miljoner utrikesfödda personer i Sverige i slutet av 2017 vilket då motsvarade 18,6 % av Sveriges befolkning (SCB [2018-10-23]). Utbildningsdepartementet (2014/2015) skriver i sitt regeringsbeslut att det under 2015 kom 71 000 asylsökande barn till Sverige. 5,1 % av eleverna i grundskolan var då nyanlända. Under hösten 2015 hade cirka 23 % av eleverna i grundskolan utländsk bakgrund. (Regeringen 2014/2015 [2018-10-23]). Statistiken visar att elever som har ett annat modersmål än svenska inte uppnår samma kunskapsmässiga nivå som elever som har svenska som modersmål. Skolverket (2018a) skriver att andelen andraspråkselever som klarar godkända betyg i årskurs 9 fortfarande är betydligt lägre än de elever som har svenska som modersmål. För elever med svenska som modersmål hade 90,8 % godkända betyg i årskurs 9 under våren 2018. För elever med utlandsfödda föräldrar, gick 86,1 % ut med godkända betyg och för elever som själva är födda utomlands, men som invandrat innan skolstart fick 84,8 % godkända betyg under våren 2018. För elever som kom till Sverige under skolgången och hamnade i någon av årskurserna 1-5 var det enbart 67,3 % som gick ut årskurs 9 med behöriga betyg (Skolverket 2018a [2018-12-06]). En förklaring till resultaten kan landa i att eleverna inte behärskar de språk som existerar i svensk skola, vilket leder till att eleverna får svårigheter att förstå och ta till sig de kunskaper som krävs för att klara av kunskapskraven. Det tar lång tid för eleverna att lära sig både ämneskunskaper samt nya språkliga kunskaper, och därför bör eleverna få ta hjälp av och använda sina modersmål som resurser i sitt lärande. Tidigare forskning visar att flerspråkiga elever gynnas av att få använda sitt modersmål parallellt med sitt andraspråk och forskning visar även att eleverna framförallt främjas av att få tillgång och använda sitt modersmål vid kognitivt krävande uppgifter.

Skolverket (2018b) redogör för forskning som visar att vi i Sverige har ett starkt lagstadgat stöd om just flerspråkighet. Enligt Skolverket (2018b) säger flertalet dokument i EU-kommissionen att flerspråkighet är en tillgång och att alla EU-medborgare bör ”ges förutsättningar att kommunicera på två språk utöver sitt modersmål” (Skolverket 2018b [2018-12-06]). Flerspråkighet har även stöd i språklagen och enligt språklagen (2009:600) ska alla som har ett annat modersmål än svenska ges möjlighet att både lära sig och utveckla

svenska språket, men också sitt modersmål (Språklagen 2009:600 [2018-11-27]). Lagar och förordningar visar här hur stark betydelse flerspråkighet har i vårt samhälle.

Enligt Skolverket (2017) och Skollagen (2010:800) ska undervisningen i svensk skola anpassas efter elevers förutsättningar och undervisningen ska bedrivas utifrån elevernas bakgrund, språk och tidigare erfarenheter. (Skolverket 2017, Skollagen 2010:800 [2018-12-01]). Ett av skolans alla uppdrag är enligt Skolverket (2017) att främja alla elevers lärande och deras personliga utveckling (Skolverket 2017). Ett sätt att möjliggöra dessa lagar samt förändra statistiken för de flerspråkiga eleverna kan vara att applicera *transspråkande* i undervisningen. Svensson (2017) menar att lärare som applicerar *transspråkande* i sin undervisning ger sina elever många möjligheter att utvecklas, både i sina ämnes- och språkkunskaper samt i sin personliga utveckling (Svensson 2017). Enligt Svensson (2016) handlar *transspråkande* om att se och använda elevernas flerspråkighet som en resurs i lärandet (Svensson 2016). Svensson (2017) menar att genom att läraren arrangerar och planerar genomtänkta undervisningssituationer där eleverna får använda samtliga av sina språk, kommer inläringen att ske snabbare och elevernas kunskaper kommer att öka. *Transspråkande* ger inte bara eleverna möjlighet att förstå och öka sina ämneskunskaper, det ger även eleverna en känsla av att deras språk, bakgrund och identitet är betydelsefull, vilket leder till en inkluderade och viktig delaktighetskänsla för eleverna. (Svensson 2017).

Inom *transspråkande* förhåller sig lärarna till *två strategiska principer – den sociala rättvisan* samt *den sociala träningen*. Syftet med båda principerna är att synliggöra alla språk som talas i klassrummet som likvärdiga och visa att eleverna har nytta av sina språk i sitt lärande. Det handlar även om hur läraren arrangerar och planerar kognitivt utmanande uppgifter till eleverna. Under bakgrund kommer de *två strategiska principerna* förklaras mer utförligt.

Jag är medveten om att det finns fler undervisningsmetoder som lyfter viktiga aspekter i flerspråkiga elevers utveckling, och jag är medveten om att det finns kritik riktad mot *transspråkande*. Längre ner i studien kommer vetenskaplig kritik mot metoden framföras.

2. Bakgrund

Under följande kapitel kommer en förförståelse för *transspråkande* samt dess tillhörande begrepp att beskrivas.

2.1 Definition av *transspråkande*

Syftet med *transspråkande* är att systematiskt arbeta för att bibehålla och utveckla elevernas flerspråkighet, samt få eleverna att utveckla och fördjupa sina ämneskunskaper genom användandet av flera språk. Arbetet med *transspråkande* får eleverna att känna sig delaktiga och elevernas språk, identitet och bakgrund accepteras och utgör väsentliga delar av deras lärande och utveckling (Svensson 2017). Paulsrud & Zilliacus (2018) förklarar begreppet *transspråkande* som en metod som fokuserar på att synliggöra de olika språkliga resurserna som finns i klassrummet. (Paulsrud & Zilliacus 2018). Garcia & Wei (2014) menar att *transspråkande* kan definieras som den process där eleven skapar mening och erfarenhet, samt når ny förståelse genom användandet av sina olika språk (Garcia & Wei).

För att förstå vad begreppet *transspråkande* handlar om krävs en förståelse av orden *trans* och *språkande*. Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin (2018) förklarar prefixet *trans* som den gränsöverskridande och korsande rörelsen som *transspråkande* ger möjlighet till. Svensson (2017) definierar begreppet *trans* som ett låneord från latin, med innebörden ”till andra sidan” (Svensson 2017:22). Enligt Garcia & Wei (2014) ses *språkande* som en pågående process där gammalt språk appliceras i nya kontexter (Garcia & Wei 2014). Språket inom *transspråkande* ses som flytande som hela tiden skapas och används när vi integrerar med andra människor. Av den anledningen har ordet *språk* gjorts om till ett substantiverat verb och skapat det nya begreppet *språkande*.

Enligt Paulrud, Rosén, Straszer & Wedin (2018) och Svensson (2017) kommer ordet *transspråkande* från det engelska ordet *translanguaging* som ursprungligen kommer från språkforskaren Cen Williams. Williams genomförde flertalet studier i skolor i Wales där eleverna talade både kymriska och engelska. I studien fick eleverna växla mellan kymriska och engelska i undervisningen och denna ständiga växling gav positiva resultat för elevernas kunskapsutveckling, både inom de båda språken, men också i de olika skolämnena. Under studien blev Williams förvissad att om kontinuerlig användning av elevernas samtliga språk leder till ökad ämnes- och språkkunskaper samt personlig utveckling (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2018, Svensson 2017).

2.2 Språklig repertoar

Inom *transspråkande* menar Garcia & Wei (2014) att eleverna har en språklig repertoar som de dagligen använder för att kommunicera (Garcia & Wei 2014). Genom arbetet med *transspråkande* ges eleverna möjlighet att använda hela sin språkliga repertoar som resurser i sitt lärande. *Språklig repertoar* innebär de kunskaper eleverna har inom sina olika språk samt deras behärskning av dessa. *Språklig repertoar* kan beteckna elevernas språkliga

kunskaper eller deras språkliga förråd. Det kan definieras som samtliga språk en elev besitter. Om eleven talar fem olika språk samlas språken i ett gemensamt förråd som kallas *språklig repertoar*. När eleven sedan ska använda sin *språkliga repertoar* anpassar eleven den efter den språkliga kontexten eleven befinner sig i. Garcia (2015) menar att flerspråkiga elever använder resurser från alla sina språk hela tiden och genom att medvetet och strukturerat dra nytta av detta i undervisningen kan lärare stärka elevernas lärande och självkänsla (Garcia 2015 [2018-11-20]).

2.3 De två strategiska principerna

Transspråkande är ett pedagogiskt synsätt som genomsyrar hela undervisningen och kan tillämpas på en mängd olika sätt, men för att *transspråkande* ska ge eleverna deras fulla potential att utvecklas behöver läraren använda sig av de *två strategiska principerna* – *social rättvisa* och *social träning*. Svensson (2016) menar att undervisning med *transspråkande* innebär ett arbete med att ständigt utveckla och behålla flerspråkigheten och detta sker inte bara genom att man använder flerspråkiga inslag för att göra undervisningen begriplig, utan detta sker genom att kontinuerligt arbeta med de *två strategiska principerna* (Svensson 2016). De båda *strategiska principerna* är beroende av varandra och båda principerna är viktiga delar i *transspråkande* och bör genomsyra hela undervisningen.

2.3.1 Social rättvisa

Den första strategiska principen kallas *social rättvisa* och precis som namnet belyser rättvisa, handlar den sociala rättvisan om att läraren ska ha en positiv inställning till alla språk som finns i klassen och framställa alla språk som likvärdiga. Skolverket (2013) använder inte begreppet social rättvisa, men de anbefaller lärarna att se elevernas olika språkliga varianter och elevernas språk som lika viktiga. Lärarnas förhållningssätt ska karakteriseras av en nyfikenhet och en öppenhet för alla elevers språk. Enligt Skolverket ska läraren "[...] bemöta barnet med att det är en tillgång att barnet kan flera språk och att stödja och uppmuntra barnet att använda sina språk kan bidra till att barnet utvecklas [...]" (Skolverket 2013:4). Målet med *social rättvisa* är att se alla språk som likvärdiga och som en tillgång i lärandet. Genom denna attityd erbjuds en mer jämställd och jämlik undervisning och alla elever ges samma möjlighet att lyckas i skolan. Paulsrud & Zilliacus (2018) hävdar att i den svenska skolan, vars ambitioner är att skapa en skola för alla, gäller det för lärarna att kontinuerligt arbeta med den *sociala rättvisan* (Paulsrud & Zilliacus (2018)). Garcia (2009) menar att det är viktigt för de flerspråkiga eleverna att deras språk

används och blir en tillgång i undervisningen eftersom detta skapar en *social rättvisa* (Garcia 2009).

Inom den *sociala rättvisan* är det viktigt att läraren tar hänsyn till varje elevs identitet, livssituation och erfarenhet. Garcia (2009) understryker att läraren måste försäkra sig om att alla elever, oavsett tidigare bakgrund, språk eller kultur, deltar i skolans verksamhet på ett rättvist sätt (Garcia 2009). Linnér & Lundin (2011) menar att språk och identitet är nära sammankopplat och menar att en stor del av elevens identitet är knuten till elevens språk. Språket är de verktyg som ger människor deras första identitet samt gör att människor känner samhörighet och gemenskap hos andra (Linnér & Lundin 2011). Även Einarsson (2009) lyfter frågan om att språk och identitet starkt är förknippade med varandra. Einarsson menar att en människas första språk är den största delen av människans identitet (Einarsson 2009). Axelsson (2013) belyser att flerspråkiga elevers kunskapsutveckling gynnas av att läraren tar hänsyn till och respekterar elevernas identitet. En bekräftelse av elevernas identitet kan ske genom att låta eleven använda sitt språk i undervisningen. Med hjälp av elevens språk kommer deras utveckling ske snabbare och bättre (Axelsson 2013).

Paulsrud & Zilliacus (2018) belyser att skolan ska vara en plats för alla elever och menar att detta i sin tur innebär att lärarnas uppgift är att bjuda in eleverna till en språklig mångfald och på så vis även en likvärdig utbildning. För att lyckas ge varje elev en likvärdig utbildning krävs det att lärarna utvecklar en flerspråkighetspedagogik som går ut på att läraren gör elevernas språkliga mångfald till en resurs i lärandet (Paulsrud & Zilliacus 2018).

2.3.2 Social träning

Den andra principen, *social träning*, handlar om hur läraren lägger upp sin pedagogiska planering utifrån elevernas olika språk och erfarenheter. Läraren ska planera undervisning där eleverna får möjlighet att tillämpa sina språkliga resurser på ett kognitivt utmanande sätt. Elevernas olika språk ska ges möjlighet att tillämpas i meningsfulla sammanhang. Lärarens uppgift handlar inte bara om *när* eleverna använder sina olika språkliga resurser, utan uppgiften ligger i *hur* dessa språkliga resurser kan bli en del av undervisningens vardag. Uppgifterna eleverna får ska vara kognitivt utmanande där fokus ligger på det språkliga utvecklandet. Svensson (2017) betonar att läraren inte ska förenkla den kognitiva nivån på elevernas uppgifter på grund av att eleven inte nått så långt i sitt andraspråk, utan Svensson menar att det är den språkliga nivån i uppgiften som ska höjas, inte den kognitiva nivån som ska sänkas (Svensson 2017).

Inom *social träning* är *stöttning* en viktig aspekt. Genom *stöttning* kan läraren ge eleverna det tillfälliga stöd eleven behöver för att utvecklas. Enligt Skolverket (2017c) är *stöttning* ett begrepp som beskriver den vägledning och den hjälp som ”*kännetecknar samspelet i många typer av nybörjare-expertinteraktioner*” (Skolverket (2017c:1). Skolverket menar att *stöttning* är hjälp och stöd som succesivt avtar i takt med att nybörjaren utvecklar sina kunskaper. Efter ett tag *stöttning* besitter nybörjaren nu de kunskaper hen behöver för att själv kunna utföra den valda uppgiften. Cummins (2017) nämner *stöttning* som en pedagogisk strategi som gynnar flerspråkiga elevers utveckling. Han menar att *stöttning* leder till ökad ämnesförståelse och en språklig utveckling (Cummins 2017). Inom *transspråkande* kan *stöttning* se olika ut, men *stöttning* på det språk som eleven behärskar bäst genererar ökad förståelse. Enligt Skolverket (2017c) sker *stöttning* inte enbart från läraren, utan *stöttning* kan även ske från mer erfarna eller kunniga klasskamrater. Skolverket belyser vikten av kollaborativ *stöttning* som elever i mindre grupper kan tillföra varandra (Skolverket 2017c). Grupparbeten och gruppsamtal är viktiga aspekter i *transspråkande*, då eleverna i grupperna besitter samma språkliga repertoar och kan på så sätt *språka* med varandra om olika begrepp. *Språka* innebär att elever med samma språkliga repertoar pratar om och diskuterar olika ämnen på sitt starkaste språk. Syftet med att *språka* är att eleverna ska öka sin förståelse för ämnet, men även utveckla sin flerspråkighet. Det är genom den språkliga kommunikationen och integrationen med andra som eleverna utvecklar både ämneskunskaper samt sina språkliga kunskaper.

En annan grundläggande del av den *sociala träningen* är att klassrummet symboliserar *transspråkade*. Det innebär att klassrummet ska vara fyllt av ord och begrepp översatta på olika språk och i klassrummen ska det även finnas en världskarta som visar vart de olika språken som existerar i klassrummet ursprungligen kommer ifrån. Det bör finnas litteratur på olika språk tillgängliga i klassrummet – litteratur i form av både skönlitteratur, lexikon samt faktaböcker. Straszer & Wedin (2018) menar att planscher, bilder och litteratur på olika språk är viktiga delar inom *transspråkande* (Straszer & Wedin 2018). Anledningen till att det bör finnas planscher och liknande som symboliserar *transspråkande* grundar sig i att eleverna ska känna att deras språk är betydelsefull i klassrummet. Genom att ha ord, bilder och kartor från olika språk upphängt i klassrummet möjliggörs detta.

3. Syfte och frågeställningar

3.1 Syfte

Syftet med studien är att beskriva och problematisera hur *transspråkande* används som läranderesurser i klassrummet. Syftet är att lyfta viktiga aspekter av flerspråkig undervisning och synliggöra vad lärare ser för möjligheter och svårigheter i deras arbete med *transspråkande*.

3.2 Frågeställningar

De frågeställningar studien ska svara på är:

- Hur används *transspråkande* som läranderesurser i klassrummet?
- Vilka möjligheter och svårigheter finns det, ur ett lärarperspektiv, med *transspråkande*?

3.3 Motiv för studien samt studiens bidrag

Baserat på att det i dagens svenska samhälle talas över 150 olika språk och med utgångspunkt att många flerspråkiga elever halkar efter kunskapsmässigt i svensk skola (Skolverket 2018a) behövs och är denna studie högst aktuell. Studien önskas och förväntas bidra med en problematisering och beskrivning av hur *transspråkande* kan användas som läranderesurser i klassrummet vilket synliggörs genom att belysa vilka möjligheter samt vilka svårigheter lärarna ser med arbetet. Ambitionen är att studien kommer ge ett bidrag till den beprövande erfarenheten om undervisningen i *transspråkande*, och på så vis bidra till ökad kunskap om *transspråkande* för lärarkåren.

4. Forskningsöversikt

Nedan redogörs vad tidigare forskning säger om flerspråkighet och *transspråkande* samt vad forskning visar vara lyckade undervisningsstrategier i *transspråkande* klassrum.

4.1 Flerspråkighet

För att få ett vidgat perspektiv på, och förståelse för hur flerspråkighet och *transspråkande* kan ses och användas som en resurs i undervisningen kommer här en redogörelse om vad tidigare forskning säger om flerspråkighet i relation till lärande. Begreppet flerspråkighet, och i vilken mån en person är flerspråkig eller ej, är individuellt. Personer kan själva

uppfatta sig som flerspråkiga när de kan några få ord på ett annat språk än sitt modersmål. Andra personer anser sig vara flerspråkiga när de talar och förstår fler språk än sitt modersmål. Skolverkets (2018b) definition på flerspråkighet är när en person obehindrat behärskar två eller fler språk och när personer känner att de båda språken är ”deras språk”. En annan definition är att flerspråkiga personer kan använda alla sina språk på samma nivå som de behärskar sitt modersmål. Ytterligare en definition på flerspråkighet är baserat på hur mycket samt i vilka sammanhang personer talar och använder olika språk (Skolverket 2018b).

Otterup (2018) nämner att det har gjorts fler än 200 empiriska studier där samtliga resultat har visat ett positivt samband mellan elevernas flerspråkighet och deras kognitiva- och kunskapsmässigt utveckling (Otterup 2018). Forskning visar att flerspråkiga personer har en bättre metakognitiv förmåga, eftersom personerna ständigt växlar mellan olika språk. Metakognitiv förmåga innebär att personen är medveten om sina egna tankar och kan genom medvetandet styra över tankarna (Psykologiguiden.se). Salameh (2012) förklarar att flerspråkiga personer har bättre exekutiva funktioner (Salameh 2012). Exekutiva funktioner innebär att personen kan, genom erfarenhet, veta hur den ska agera i olika situationer (Psykologiguiden.se).

Flerspråkiga elever har, enligt Salameh (2012), en god språklig medvetenhet, då de har ”bra förståelse **om** språk, snarare än **i** språk” (Salameh 2012:27). Flerspråkiga elever har en ökad förmåga att uppmärksamma, förstå och använda språkliga skillnader mellan olika språk. Den språkliga medvetenheten leder till att flerspråkiga elever har en bättre fonologisk medvetenhet (Salameh 2012). Arnberg (2004) menar att flerspråkiga elever har bättre kognitiv utveckling än enspråkiga elever. Tidigare forskning visar även att flerspråkiga elever är bättre på divergent tänkande, de vill säga att eleverna kan tänka ut flera olika lösningar på ett problem (Arnberg 2004). Även Garcia & Wei (2014) framställer att flerspråkiga elever har en kognitiv fördel, och menar att flerspråkiga elevers hjärnor konstant använder sitt exekutiva tänkande genom att sortera olika språkdrag, vilket leder till ökat kognitivt tänkande (Garcia & Wei 2014). Arnberg (2004) framlägger även bevis där forskning visar att flerspråkighet ger elever en fördel när de ska lära sig fler språk i framtiden. Elevernas kunskaper i andra språk leder till att det går lättare och snabbare för dem att lära sig ytterligare ett nytt språk (Arnberg 2004).

4.2 Modersmål

Tidigare forskning visar att modersmålsundervisning varvat med undervisning av elevernas andraspråk under deras första skolår ger dem bättre förutsättningar att lyckas i skolan.

Axelsson (2013) belyser tidigare forskningsresultat där det framgår att elever gynnas av att få undervisning i både första- och andraspråket (Axelsson 2013). Elever som lär sig ett andraspråk i tidig ålder främjas av att använda sitt modersmål parallellt med sitt andraspråk, och gynnas framför allt av att få tillgång till modersmålet vid kognitiva utmanande uppgifter.

Thomas & Collier (1997) genomförde mellan åren 1982 och 1996 en stor empirisk studie där de följde över 42 000 tvåspråkiga elever i USA. I studien undersöktes elevernas skolframgång och om eleven gynnades i övriga ämnen i skolan, av att få kontinuerlig modersmålsundervisning. Resultatet visade att elever som fick sitt modersmål som stöd i den dagliga undervisningen och elever som kontinuerligt fick modersmålsundervisning fick en större skolframgång än de elever som inte fick det (Thomas & Collier 1997). Thomas & Colliers (1997) forskning visar att flerspråkiga elevers utveckling och lärande stannar upp och går långsammare om eleverna enbart får undervisning på sitt andraspråk. Forskningen visar även att eleverna inte kommer nå samma kunskapsnivå som de elever som fått undervisning på sitt modersmål. Studien visar att elever som under sina första 5 skolår fått kontinuerlig undervisning på både sitt modersmål och andraspråk nådde samma kunskap som förstaspråkselever när eleverna nådde gymnasiet. (Thomas & Collier 1997). Här visar forskning på tydliga belegg för att eleverna ska få använda de språk som de bäst behärskar för att lyckas i skolan.

4.3 Olika syn på flerspråkighet

Det finns mycket forskning inom flerspråkighet och forskare har under flera decennier framställt olika flerspråkighetssyner. Inom den traditionella synen på flerspråkighet ser man språk som två skilda fenomen, som inte kan blandas ihop eller användas samtidigt. Garcia & Seltzer (2016) beskriver traditionell flerspråkighet som två enspråkiga personer i en och samma person, där varje person behärskar varsitt språk, och att dessa två aldrig blandas (Garcia & Seltzer 2016). Garcia (2015) menar att den traditionella synen på andraspråksinlärning innebär att vi gör språk till separata lådor som inte kan blandas ihop (Garcia 2015 [2018-11-20]).

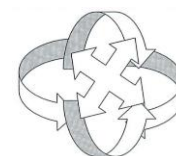
Cummins (1979) interdependenshypotes menar istället att alla språk har en gemensam grund men att varje enskilt språk har olika språkliga drag. Cummins teori och forskning visar att personer som lär sig ett nytt språk har stor nytta av sitt förstaspråk, då personen kan dra nytta av den gemensamma bas de båda språken besitter (Cummins 1979).

Inom *transspråkande* ser man flerspråkighet som dynamiskt och flytande och kallar det därför för en dynamisk språksyn. Anledningen till valet att skriva om och lyfta den

dynamiska språksynen grundar sig i att den beskriver och ger en förståelse för hur man ser på flerspråkighet inom *transspråkande*. Garcia & Seltzer (2016) ser flerspråkighet som ett komplext nätverk där de enskilda språken flätas samman in i varandra (Garcia & Seltzer 2016). Till skillnad från de tidigare flerspråkighetssynerna ser Garcia & Wei (2014) flerspråkighet som dynamisk och säger att alla språk bör ses som en gemensam språklig repertoar där språken inte behövs delas in i första eller andraspråk (Garcia & Wei 2014). Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin (2018) menar att språk inte är givna boxar med olika innehåll som ges olika etiketter som benämning på språket, så som svenska. De menar snarare att gränsdragningarna mellan de olika boxarna bygger på sociala och etniska grunder (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2018). Svensson (2017) menar att allt språk en människa lär sig och använder sig av flyter samman, vilket visar på att all språklig verksamhet bör ses som resurser där individen själv väljer och anpassar vilken språklig repertoar som ska användas (Svensson 2017).

Enligt Garcia (2009) är flerspråkighet en dynamisk cirkel där språkens repertoar ständigt ändras och anpassas till det språkliga sammanhanget. Figur 1 symboliserar hur den dynamiska sammanflätningen visar sig i språket. Pilarnas sammankoppling är både linjära och ovala där en del är skuggade för att indikera ett språk och andra är blanka för att indikera ett annat språk. Figur 1 symboliserar, enligt Garcia (2009), den sammanflätningen hon menar att alla språk har (Garcia 2009).

Figur 1



Bildkälla: Garcia (2009:53)

4.4 Undervisningsstrategier

Under följande kapitel kommer en redogörelse för vad forskning visar vara goda pedagogiska undervisningsstrategier för *transspråkande*. Som nämndes ovan bör en *transspråkande*undervisning genomsyras av de *två strategiska principerna*, vilket kommer synas i följande kapitel. *Transspråkande* som en pedagogisk metod handlar om att eleverna ska bygga en djupare förståelse för olika ämnen och begrepp genom sina olika språk. Det handlar även om att bygga vidare på och utveckla elevernas flerspråkighet (Garcia & Wei 2014).

4.4.1 Språkutveckling

Enligt Garcia & Wei (2014) innebär *transspråkande* att eleverna använder sitt starkaste språk för att förstå och förstärka sina andra språk. De menar att undervisning med *transspråkande* går bortom *kodväxlande* och översättning. Det handlar inte om att enbart översätta olika uppgifter till eleverna för att ge stöd åt undervisningen genom att till exempel förklara ett ord – utan undervisning i *transspråkande* handlar om att låta eleverna ta del av

och få tillåtelse att använda hela sin språkliga repertoar i undervisningen (Garcia & Wei 2014). *Transspråkande* ger eleverna möjligheter att utveckla sina ämnes- och språkkunskaper (Drewsen 2018). Baker (2001) refererat i Garcia & Wei (2014) menar att arbetet med *transspråkande* hjälper elevens svagaste språk att utvecklas, eftersom eleven kontinuerligt använder sin fulla språkliga repertoar genom att växla mellan sina olika språk. Genom användandet av alla olika språk minskar risken att det ena språkets utveckling stannar av, eftersom eleven får möjlighet att använda och utveckla alla sina språk.

Garcia (2015) redogör för en forskning hon genomförde i en amerikansk skola, där merparten av eleverna talade bättre spanska än amerikanska. Läraren skulle lära barnen skillnaden mellan *stor, större, störst*. Läraren visade ett stort träd och sedan ett större träd och upprepade "*big, bigger, biggest*" och pekade kontinuerligt på träden för att visa på skillnaderna. Ett barn uttryckte sedan "*the tree is grander*" för att visa sin förståelse. Det barnet gjorde här var att ta hjälp av alla sina språkliga repertoarer och adderade till ordet "*grander*" (som betyder större på spanska) från elevens spanska repertoar och genom denna mening och blandning av elevens språkliga repertoar visar barnet på *transspråkande*. Det kan anses vara "fel" och ses som en bristande förståelse i elevens andraspråk. Oftast tänker lärare att barn som tar hjälp och blandar sitt första och sitt andraspråk i samma mening har luckor i sin förståelse och använder sig av *kodväxling* för att fylla ut de luckor som finns i andraspråket. Garcia (2015) säger att barnen inte har några luckor och man ska inte tänka att de har ett begränsat språk. Barnen är, vad Garcia (2015) uttrycker som "*emergent bilinguals*" (framväxande flerspråkiga) (Garcia 2015).

Baker (2001) i Garcia & Wei (2014) menar även att *transspråkande* leder till att elever som har kommit olika långt i sin språkliga utveckling stimulerar och stöttar varandra i klassrummet. Genom att kommunicera med varandra genom olika språk ökas elevernas förståelse *för* språk, men också deras förståelse *i* språk (Garcia & Wei 2014).

4.4.2 Stöttning och elevsamarbete

Gibbons (2012) menar att den viktigaste aspekten av språkinläring handlar om att använda språket i samspel med andra (Gibbons 2012). Svensson (2017) visar att när eleverna ges möjlighet att hjälpa varandra att förklara och förtydliga ord och uppgifter på flera språk sker inte bara ämneskunskapsutveckling – utan tack vare förklarandet och förtydligandet elever emellan kan de elever som inte kommit så långt i sin språkutveckling få stöd och hjälp av andra (Svensson 2017). Garcia & Wei (2014) refererar till Baker (2001) som nämner att elever får en mer förstärkt och djupare förståelse av ämnena om de får använda och lära sig genom sina språkliga resurser samt genom interaktion med andra (Garcia &

Wei 2014). Svensson (2017) belyser att elevsamarbete är en viktig del i *transspråkande*. Samarbete och kamratlärande har en stor inverkan på elevers lärande och kunskapsutveckling i skolan och enligt Svensson blir ett sådant arbete extra viktigt inom *transspråkande* (Svensson 2017). Genom gruppuppgifter ger läraren eleverna möjligheter att delta i klassrummets alla aktiviteter efter deras egen språkliga förmåga och med hjälp av de språkliga repertoarer eleverna besitter. Genom att låta elever med samma modersmål *språka* och tillsammans diskutera olika begrepp ges eleverna möjlighet att fördjupa både sina ämnes- och språkkunskaper. När grupperna har *språkat* tillsammans om olika begrepp får de senare redogöra resultaten för sina klasskamrater på svenska. Drewsen (2018) menar att en bra metod är att låta eleverna formulera frågor och tankegångar på sitt starkaste språk för att sedan framföra dessa på svenska. Drewsen (2018) menar att slutprodukten i lärandet ska vara på svenska, men för att nå dit kan eleven ta stöd av sitt starkaste språk (Drewsen 2018).

4.4.3 *Transspråkande* på klassrummets väggar

I ett *transspråkande* klassrum bör det finnas ord, planscher, bilder och teckningar som symboliserar de olika språk som existerar i klassrummet. En världskarta kan med fördel placeras ut i klassrummet och på världskartan synliggörs vart alla olika språk har sitt ursprung. Wedin (2017) nämner en pedagogisk strategi där läraren inför ”månadens språk”. Under månaden bjuds det bland annat in personer som talar det valda språket (Wedin 2017). Vid varje språk som lyfts i klassrummet kan man synliggöra språkets ursprung och kulturella eller religiösa högtider. Detta kan även visas på världskartan där man tydligt med pilar visar språkets ursprung. Även planscher och bilder, som eleverna tillsammans har skapat - som symboliserar det givna språket, kan placeras på världskartan. Straszer & Wedins (2018) forskning visar att affischer, texter, teckningar och bilder som har kopplingar till den geografiska platsen där språken talas är viktigt i *transspråkande*. I de klassrum som har studerats under forskningen fanns även meddelanden och texter på olika språk och det fanns kartor och fakta om de olika länderna uppsatta i klassrummet (Straszer & Wedin 2018).

4.4.4 Litteratur på olika språk

Drewsen (2018) belyser att det är viktigt att eleverna får använda sig av läromedel på olika språk. Många läroboksförlag trycker böcker på olika språk och Drewsen menar att lärare bör ta användning av detta i undervisningen. Eleverna bör få förmånen att läsa på sitt modersmål inom ett specifikt område eller tema innan detta diskuteras tillsammans med

klasskamraterna i undervisningen. På så vis ges eleverna ett försprång i sin ämnesförståelse (Drewsen 2018). Garcia (2009) menar att ett annat arbetssätt som synliggör alla språkliga resurser som finns i klassrummet är att ha litteratur på olika språk utplacerat i klassrummet. (Garcia 2009).

4.5 Kritik mot *transspråkande*

Precis som alla existerande metoder som används i skolan finns det kritik riktad mot *transspråkande*. Nedan kommer den kritik som har framförts av forskare att presenteras.

4.5.1 Kritik mot begreppet

Kolu (2017) framför kritik att begreppet *transspråkande* strider mot sin egen teori och innebörd i med att ordet består av prefixet *trans*, som betyder ”gå över”. Enligt Kolu säger begreppet *trans* emot det som forskare menar att *transspråkande* innebär. Definitionen av att språken korsas visar att det existerar flera språk, och Garcias tankar om en gemensam språklig repertoar är härmed inte möjlig. I användningen av prefixet *trans* i *transspråkande* menar Kolu att betydelsen kopplas till kodväxling (Kolu 2017) och enligt Garcia & Wei (2014) är det skillnad mellan kodväxling och *transspråkande* (Kolu 2017, Garcia & Wei 2014). Det bringar svårigheter för lärare att se och upptäcka skillnader mellan kodväxling och *transspråkande* hos elever. Det finns svårigheter i att se och förstå skillnaden mellan Garcias (2009) förklaring rent praktiskt, och frågan är hur stor skillnad och hur stor betydelse denna skillnad mellan *transspråkande* och kodväxling egentligen är. Enligt Garcia & Wei (2014) är det stor skillnad på kodväxling och *transspråkande* och denna skillnad är viktig för metodens innebörd. Inom *transspråkande* använder eleverna sina olika språkkunskaper och anpassar denna efter samtalets kontext, vilket innebär att eleverna kan blanda sina språk i samma mening. Men inom kodväxling växlar eleverna enbart mellan två eller flera språk, utan att reflektera över det, och de gör det enbart för att fylla ut de språkliga luckor de har i sitt andraspråk (Garcia & Wei 2014).

Även Norling (2018) belyser den kritik som framkommit mot begreppet *transspråkande*. Kritiken baseras på att *transspråkande* har blivit ett stort begrepp som är svårt att ställa sig emot och Norling menar att det inte är rätt att lägga frågor om språkligt utanförskap, samhällsörättvisor och språkliga hinder på skolans verksamhet. Kritiken menar att *transspråkande* bör vara en metod som borde vara inkluderad i samtliga av våra samhällliga strukturer (Norling 2018). Även Jaspers (2017) menar att *transspråkande* ställer stora krav på enskilda lärare och på skolor. Enligt Jaspers (2017) kan forskare och lingvister inte kräva och anta att samtliga lärare anpassar sin undervisning till deras metod

och de kan heller inte hålla lärarna som moraliskt ansvariga för *transspråkande*. Lärare som arbetar med *transspråkande* fastnar lätt mellan myndigheterna och *transspråksforskare*, där myndigheterna menar att det normerande språket anses vara det språk som ska talas i skolan och i samhället, och forskarna anser att samtliga av språken elever besitter ska användas i undervisningen och i samhället (Jaspers 2017). Myndigheterna går därmed emot sig själva och det som står i samtliga av skolans styrdokument. Jaspers (2017) menar att det förväntas att lärare ska välkomna språklig mångfald i klassrummet, och att detta stämmer överens med de demokratiska värden som vårt svenska samhälle vilar på, men samtidigt säger myndigheterna att vi enbart ska tala det normerande språket i samhället. (Jasper 2017). Detta visar på begreppets komplexitet och visar hur förhållningssättet har svårt att etablera sig när det både går i linje med skollag och läroplan, men samtidigt går mot de enspråkiga samhället myndigheterna vill att vi i Sverige ska ha. Myndigheterna kräver att flerspråkiga personer ska tala och förstå det normerande språket svenska.

4.5.2 Kritik mot undervisning

Den dynamiska flerspråkighetssynen, som är utgångspunkten i *transspråkande*, grundar sig i att man utgår från att samtliga språk tillhör ett komplext nätverk där språken flätas samman och tillhör en gemensam språklig grund. Garcia (2009) menar att man inte kan benämna språk med olika namn, så som svenska eller engelska, utan menar istället att man ska se samtliga språk som delar av personens språkliga repertoar (Garcia 2009). Detta går enligt Kolu (2017) emot *den sociala rättvisan*, där grundtanken är att synliggöra alla olika språk och visa på samtliga språks betydelse (Kolu 2017). Man talar inte om att språken utgår från samma gemensamma grund, utan synliggör bara de olika språk som existerar i klassrummet. Kolu (2017) menar att hänvisning till olika språk strider mot *den sociala rättvisan*, men han menar samtidigt att en jämförelse mellan de olika språken inte är möjlig om man inte ser språken just som olika språk (Kolu 2017). Även här visar Kolu på begreppets komplexitet och självmotsättning.

Jaspers (2017) menar att *transspråkande*, vars syfte är att skapa en jämlik skolgång för samtliga elever, istället kan få motsatt effekt. Enligt Jaspers finns det sociolingvistiska bevis som tyder på att *transspråkande* istället kan leda till en minskning av elevers välbefinnande och att elever inte alls känner att deras språk och bakgrund är viktiga. Om *den sociala rättvisan* inte biter på samtliga elever kan istället elevens identitet och språk vändas till något negativt. Jaspers belyser en lärare som introducerade turkiska i en grekisk klass där det fanns flertalet turkiska elever. Syftet var att främja ömsesidig förståelse, värdera samtliga språk och ge de turkiska eleverna en röst. Istället blev det helt tvärt om,

de turkiska eleverna möttes av motstånd och negativitet från de grekisktalande eleverna och de turkisktalande eleverna kände sig mer kränkta än likvärdiga (Jaspers 2017).

Ytterligare en kritik som har riktas mot *transspråkande* är att många anser att eleverna inte lär sig och utvecklar sitt målspråk tillräckligt bra. Kritiker menar att om eleverna ständigt får använda sitt modersmål i undervisningen kommer deras utveckling av målspråket hämmas och eleverna utvecklar inte de kunskaper som krävs för att verka och leva i det svenska samhället. Många kritiker har en traditionell språksyn och ser språk som separerade strukturer utan förbindelse till varandra. Men enligt Baker (2011) refererat i Garcia & Wei (2014) leder arbetet med *transspråkande* till att eleverna utvecklar både sitt modersmål, men också sitt andraspråk (Garcia & Wei 2014).

5. Teoretisk utgångspunkt

Studien om *transspråkande* baseras på psykologen, pedagogen och filosofen Lev. S. Vygotskijs teori om det *sociokulturella perspektivet*. Den teoretiska utgångspunkten för studien påverkar hur tolkningar och analyser har genomförts. Samtliga delar i studien kretsar kring och genomsyras av det *sociokulturella perspektivet* med fokus på begreppen *den proximala utvecklingszonen* samt *stöttning*. Valet av teoretisk utgångspunkt grundar sig i teorins tankar om språkets utveckling i samspel med andra samt att lärande sker genom sociala sammanhang och genom *stöttning*.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Det *sociokulturella perspektivet* grundar sig i Vygotskijs tankar om tänkandet och språk. Vygotskij (2001) menar att ingen språklig utveckling kan ske utan social kommunikation eller socialt samspel. Han menar att lärandet sker genom sociala sammanhang, där barnet blir delaktig i den gemensamma kulturen och gruppen som existerar (Vygotskij 2001). Enligt Säljö (2014) är det genom språklig kommunikation med andra människor som människor kan uttrycka sig. Säljö (2014) menar att Vygotskijs tankar baseras på språkkommunikation, där språket är människornas sätt att kommunicera och få förståelse för andra människor samt människors sätt att etablera ny kunskap (Säljö 2014). Enligt Vygotskij (2001) bygger språkinläring och lärande i skolan i stor utsträckning på imitation, vilket betyder att eleverna i skolan tar efter personer som är mer kunniga. Vygotskij beskriver detta fenomen enligt modellen *den proximala utvecklingszonen* (Se figur 2). Enligt Dale (1998) menar Vygotskij att imitation och samarbete är grunden i utvecklingsprocessen som sker i den

Figur 2



Bildkälla: Egen

proximala utvecklingszonen (Dale 1998). Enligt Gibbons (2012) är elevens utveckling rymd i den *proximala utvecklingszonen* och det är även där lärandet sker. Gibbons menar att avståndet mellan det en elev kan göra utan hjälp och det eleven kan göra med hjälp av en mer erfaren person ligger i nära kontakt med varandra (Gibbons 2012). För att eleven ska komma till nästa zon i sin utvecklingszon krävs *stöttning*, eller *scaffolding* som Vygotskij (2001) benämner det. Enligt Bråten & Thurmann-Moe (1998) menar Vygotskij att barn i samarbete med vuxna eller med kunniga elever kan prestera bättre och Vygotskij menar att det är viktigt att barnet lär sig genom samspel med andra. Genom samspel med andra når eleven högre nivåer i sin egen utveckling (Bråten & Thurmann-Moe 1998). Att ge *stöttning* innebär att läraren eller mer kunniga elever ger eleven det tillfälliga stöd behövs för att eleven ska klara uppgifter som de tidigare inte klarat av på egen hand. Genom kontinuerlig stöttning kommer eleven tillslut själv besitta kunskaperna, och är då inte längre i behov av *stöttning*. *Stöttning* är, som jag nämnde ovan, en av de viktigaste delarna i den strategiska principen – *den sociala träningen*.

6. Metod

Nedan redogörs vilka metoder som har använts för att få svar på studiens frågeställningar. Studien utgår från en kvalitativ metodansats och nedan följer en beskrivning av de insamlingsmetoder, urval och begränsningar som har används samt en beskrivning av informanterna. En beskrivning av hur de valda metoderna har genomförts samt en beskrivning av de etiska förhållningssätten som studien har tagit hänsyn till kommer även redogöras.

6.1 Urval och begränsningar

Med anledning av att *transspråkande* inte är en välkänd metod blev utgångspunkten att hitta lärare som arbetar med *transspråkande*. Berörda lärare kontaktades genom olika Facebookgrupper för lärare, och flertalet kommuner i södra Sverige kontaktades via mail. Den respons som kom bringade 6 stycken lärare som kunde tänka sig bidra till studien. En av lärarna valde, på grund av tidsbrist, att avbryta sitt deltagande, vilket resulterade i att 5 lärare bidrog med sina tankar och erfarenheter i studien. Lärarna undervisade på lågstadiet, mellanstadiet, högstadiet samt förberedelseklass. Denna spridning mellan årskurserna kommer analyseras för att se om det finns någon skillnad i hur arbetssättet används i de olika stadierna.

6.2 Informanterna

De deltagande lärarna i studien presenteras nedan. Lärarnas namn är påhittade på grund av konfidentialitetskravet. Tove och Tilda observerades samtidigt.

<i>Informanterna</i>	<i>Yrkeserfarenhet</i>	<i>Yrkeserfarenhet med transspråkande</i>	<i>Undervisar i (ämne/årskurs)</i>
<i>Tove</i>	14 år	6 år	Sv/SO-lärare – årskurs 6
<i>Tilda</i>	16 år	6 år	Sv-lärare – årskurs 6
<i>Tina</i>	9 år	Ca 2 år	Sv-lärare – årskurs 9
<i>Terese</i>	12 år	Ca 6 år	Klasslärare – årskurs 3
<i>Teodora</i>	2 år	Ca 2 år	Ma/NO-lärare – förberedelseklass åk 7-9

6.3 Insamlingsmetod

Nedan redogörs för vilka insamlingsmetoder som har används för att få svar på studiens två frågeställningar. En beskrivning av hur genomförandet för datainsamlingen gick till kommer även redogöras under varje metod.

6.3.1 Observation

För att få svar på studiens första frågeställning valdes observation som ett sätt att uppmärksamma hur lärarna arbetade med *transspråkande* i klassrummen. Denscombe (2018) menar att en observation registrerar vad människor faktiskt gör, och inte vad de säger att de gör (Denscombe 2018). Genom observationen synliggjordes hur lärarna faktiskt arbetade med *transspråkande* i sin undervisning, tillskillnad mot om enbart en intervju genomförts. Enligt Denscombe (2018) sker en observation i den situationen eller den plats där händelsen vanligast sker, och händelsen skulle ske även om man inte var där och observerade. Denscombe redogör även för de svagheter observationer kan bringa och menar att en observation kan störa den naturliga miljön som observatören är där för att se. Det kan vara svårt för observatören att ”smälta in” i bakgrunden och deltagarna i observationen kan känna sig iakttagna och då agera på ett specifikt sätt (Denscombe 2018). Trots känslan om att jag som observatör ”smälte in” i bakgrunden under observationen fanns det eventuellt någon elev som inte vågade vara sig själv under lektionen, vilket kan ha påverkat lärarnas arbete. Observationerna kan därför inte antas vara helt tillförlitliga, då observationer med samma syfte går att genomföra med varierande resultat, beroende på vilken grupp som observeras samt hur deltagarna agerar. Huruvida studiens observationer är tillförlitliga är därmed svårt att besvara, men lärarna som observerades sa att deras elever var vana vid besök under lektioner och att eleverna agerar på samma sätt som när det inte är någon besökare i klassrummet.

Under observationerna användes en kombination av strukturerade observationer samt icke-deltagande observationer. Christoffersen & Johannessen (2015) menar att strukturerade observationer ofta innehåller ett observationsschema där informationen är

kategoriserad utefter olika kategorier (Christoffersen & Johannessen 2015). Larsen (2009) definierar icke-deltagande observationer som observationer där forskaren enbart är åskådare till det som ska observeras (Larsen 2009). Under observationerna satt jag som observatör längst bak i klassrummet och observerade hur lektionen gick till samt hur läraren och eleverna använde sig av *transspråkande*. Ett observationsschema med kategorier baserade på studiens frågeställning, teoretiska synsätt samt vad tidigare forskning anser som goda pedagogiska metoder användes (se bilaga 1). Med utgångspunkt i frågeställningen visar studien på hög validitet, eftersom det studien ska undersöka är i fokus och ingen annan information samlades in. Utöver observationsschemat fanns även tillgång till blanka blad där allt annat som uppmärksammades antecknades. Under observationen synliggjordes olika arbetssätt där *transspråkande* applicerades.

6.3.2 Intervju

För att få svar på studiens andra frågeställning genomfördes semistrukturerade intervjuer med varje enskild lärare baserat på de som uppmärksammades under observationen samt utifrån frågeställningen. Eftersom utgångspunkten i intervjufrågorna var studiens frågeställning kan intervjuerna därmed uppvisa hög validitet. Under intervjuerna användes semistrukturerade intervjufrågor där förbestämda frågor fanns formulerade, men där läraren även fick möjlighet att förklara och utveckla sina svar (se bilaga 2). Denscombe (2018) nämner flertalet fördelar med semistrukturerade intervjuer. En av dem är att man kommer respondenten på djupet och kan ställa mer djupgående frågor och även ställa följdfrågor där personen får förklara mer ingående hur de tänker. Denscombe nämner även svagheter med intervjuer och menar att den som blir intervjuad kan bli påverkad av den som intervjuar. Intervjuaren kan påverka genom sin identitet och sitt sätt att ställa de olika frågorna. (Denscombe 2018). Hur mycket min identitet eller sätt att ställa frågor påverkade studiens resultat är svårt att veta. Under intervjuerna förhöll jag mig saklig och värderade eller kommenterade inte några av lärarnas svar, jag ställde heller inga ledande frågor som jag hade värderat, utan lärarna fick själva beskriva och berätta sina värderingar och tankar. På så vis kan tillförlitligheten i intervjuerna anses vara höga, men o andra sidan är det ingen garanti att inga lärare blivit påverkade av mig. Genom intervjuerna synliggjordes lärarnas tankar om *transspråkande*.

6.4 Etiska utgångspunkter

Under studien togs hänsyn till de etiska ställningstaganden som finns inom samhällsenig forskning. Varje informant blev informerad om hur de data som samlades in skulle

användas, analyseras samt vilka som skulle ta del av datan (informationskravet). Informanterna blev även informerade om att deras medverkan var frivillig och att de kunde välja om de inte längre ville delta (samtyckeslagen). Informanterna fick även informationen om att all data som samlades in skulle visas som anonym och det skulle inte nämnas namn eller skola i studien (konfidentialitetskravet). Informanterna blev också informerade om att de data som samlades in enbart skulle användas till denna studie och att ingen data lämnas ut till andra forskare (nyttjandekravet).

6.5 Bearbetning av data

För att bearbeta och sortera den insamlade data användes en innehållsanalys med syftet att identifiera mönster, samband och gemensamma drag i datan (Larsen 2009). En fördjupning av datan skedde genom en delanalys där datan kategoriserades utifrån intervjuerna samt observationerna. (Larsen 2009). Samtlig data som kategoriserades baserades på studiens frågeställningar samt från studiens teoretiska utgångspunkt, vilket resulterade i kategorierna *möjligheter*, *svårigheter* och *undervisning*. Genom kategorisering kunde den data som var relevant för studien sorteras ut och övrig data kunde reduceras bort. Efter kategoriseringen samt sorterandet började en sammanställning av datan att ske, vilket framställde studiens resultat.

7. Resultat

Nedan framkommer studiens resultat av den insamlade datan kopplat till studiens frågeställningar i form av tre kategorier – *möjligheter*, *svårigheter* samt *undervisning*.

7.1 Möjligheter

Tove uttrycker att *transspråkande* är det enda sättet för henne att arbeta på för att nå samtliga elever. Hon säger att *transspråkande* är ett pedagogiskt synsätt som genomsyrar, och ligger som ett täcke över hela verksamheten. Tove ser många möjligheter med att hennes elever talar många olika språk. Hon menar att eleverna tar ansvar över sitt eget lärande och att de hjälper och stöttar varandra. Om det är ett begrepp som någon elever inte förstår pausar de lektionen och förklarar begreppet. Förklaringen kan ske på elevernas modersmål och komma från någon klasskamrat. Tove menar att det är viktigt att lägga ner tid på det som är viktigt och det är att eleverna förstår begreppen och innehållet i lektionen. Tove beskriver det så här:

När jag tittar på en engelsk film utan undertext förstår jag ibland inte riktigt allt. I slutet av filmen undrar jag varför personen gjorde så eller så. Då blir mina barn frustrerade och suckar. Men om jag

hade fått pausa filmen och fått fråga och reflektera på mitt språk hade jag förstått handlingen i filmen från början till slut.

Tove ser stora möjligheter med att använda elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Hon menar att eleverna har med sig massa saker i sina ryggsäckar och det är viktigt att de får en chans att visa alla sina kunskaper. Ur ett lärarperspektiv menar hon att arbetet känns varaktigt och viktigt, då hon ger eleverna de verktyg de behöver för att utvecklas. Arbetet med *transspråkande* sparar henne mycket tid då eleverna tar stor hjälp och stöd av varandra. Tove säger även: *”Jag kan inte tänka mig att enbart låta de svenska språket vara de språk som ska talas i klassrummet!”*

För **Tilda** är det en självklarhet att arbeta med *transspråkande* och för henne finns det heller inget annat sätt att arbeta. Hon menar att *transspråkande* vilar på två ben – ett identitetsstärkande ben och ett kunskapsutvecklande ben och menar att innehållet i dessa ben är det viktigaste för eleverna i skolan.

Tilda ser oändligt många möjligheter med *transspråkande* och det första ordet hon säger är: *”identitetsstärkande!”* Eleverna känner att deras identitet är betydelsefull och viktig i skolarbetet. Enligt Tilda är det viktigt att eleverna får känna att de får visa vad de kan och vad de har för kunskaper med sig sedan tidigare. *”Bara för att en elev inte kan uttrycka sin kunskap på svenska från början betyder inte det att eleven inte kan.”* Genom att använda *transspråkande* menar Tilda att hon ger sina elever en ökad måluppfyllelse.

En annan möjlighet är att eleverna använder varandra som läranderesurser i klassrummet. Eftersom hon själv inte förstår samtliga språk kan inte eleverna förlita sig på att hon kan hjälpa dem. När en elev sitter och försöker få fram ord på deras modersmål säger hon: *”Ja, jag förstår inte, titta inte på mig – titta på kompisarna!”*

För **Tina** finns det inget annat sätt att arbeta än med *transspråkande* och från början var det en känsla hon hade att hon var tvungen att arbeta så här för att nå samtliga elever. Efter hon börjat läsa om Garcias forskning om *transspråkande* kände hon att det passade väldigt bra in på hennes egen ideologi och tankesätt – att alla språk är lika mycket värda och att identitet och språk hör tätt ihop.

Tina ser bara möjligheter med att eleverna talar många språk som hon själv inte hanterar. Hon menar att det handlar om att våga släppa kontrollen och låta eleverna ta ansvar över deras egna lärande. Hon använder sig av Google translate för att hitta ord och begrepp på elevernas olika språk för att skapa förförståelse och hon säger: *”Ibland blir det helt fel och då skrattar vi åt det och sen diskuterar vi begreppet och efter det får eleverna hjälpa mig*

att skriva rätt.” När eleverna får använda sitt starkaste språk kan de lättare koppla sin tidigare erfarenhet till det nya de ska lära sig. Hela förhållningsättet som *transspråkande* bringar gör att hennes elever känner att deras kultur, identitet och språk är viktigt för deras utveckling och lärande. Tina känner att hennes arbete tillsammans med eleverna är viktigt, givande och otroligt utvecklande för henne. Hon utvecklas och lär sig något nytt varje dag. Hon tycker även det är fint att se eleverna lära sig så bra av varandra.

För **Terese** har arbetet med elevernas flerspråkighet alltid varit en självklarhet och hon använder sig av *transspråkande* i sitt klassrum för hon vill nå fram till alla elever och vill att alla elever ska känna sig betydelsefulla. För henne är det inget problem om hon inte förstår alla språk som eleverna talar, istället är det viktigt att hon visar att hon är intresserad och vill lära sig olika begrepp och ord på elevernas olika språk.

Terese menar att elevernas identitet stärks och lyfts i med hennes arbete med *transspråkande*. Eleverna vinner väldigt mycket på att bli bekräftade i sitt språk och sin identitet. För Terese är det viktigt att alla språk är lika mycket värda och hon säger att det är viktigt att lyfta bort de ideologierna samhället har om vilka språk som anses vara fina och auktoritära. Terese uttrycker sig:

Vissa språk anses vara finare än andra, som engelska, italienska och franska och dessa språk uppmuntras att tala. Men språk som albanska, arabiska och somaliska anses inte som ”lika fina”.

Hon menar att om man lyckas utplåna dessa ideologier har man vunnit väldigt mycket och genom att se samtliga språk som lika värdefulla ger vi eleverna och vårt samhälle en rättvis grund.

För Terese handlar *transspråkande* om att både lärare och elever har en språklig medvetenhet och när Terese använder sig av översättningar i klassrummet synliggör hon att det händer något med språk när man översätter dem. Det är inte bara ord och begrepp, utan när eleverna ser översättningar förstår de också innebörden och hur man måste arbeta med språket vid översättningar.

När **Teodora** tillfrågas varför hon arbetar med *transspråkande* svarar hon direkt: ”*Det är solklart att jag ska arbeta såhär!*” Hon menar att *transspråkande* ger väldigt goda effekter på elevernas kunskaps- och identitetsutveckling. För henne är syftet med *transspråkande* att eleverna ska utveckla sina ämnes- och svenskkunskaper. Hennes elever känner sig mer säkra på sig själva och på sina kunskaper och de känner sig även viktiga och betydelsefulla.

Enligt Teodora får eleverna möjligheter att utvecklas snabbare och bättre när de får använda sitt modersmål. Genom att ge eleverna en förförståelse för ämnet på deras

modersmål får eleverna en ökad förståelse för ämnets alla begrepp. På så vis kan eleverna befästa begreppen både snabbare och lättare på svenska. Teodora ser många möjligheter med att låta elevernas modersmål vara deras väg till svenskan. Modersmålet ska ses och användas som en bro mellan svenskan och ämneskunskaperna. Teodora belyser även att hennes elever känner sig mycket säkrare i klassrummet om de först får diskutera begreppen på sitt modersmål, innan de berättar det på svenska för de andra i klassen.

De möjligheter Teodora ser ur ett lärarperspektiv är främst att hon känner att hennes elever är trygga med varandra och att de kompletterar och stärker varandra. I hennes klassrum kombinerar hon *transspråkande* med kooperativt lärande vilket hon anser ger synliga resultat för elevernas utveckling. Eleverna kan fråga varandra och ha stor glädje av varandra. Hon är stolt och berättar att hennes elever har varit i Sverige i ca ett år och deras svenska och ämneskunskaper har utvecklats otroligt mycket. Hon tror att hennes arbetssätt har stor påverkan på elevernas utveckling.

7.2 Svårigheter

Tove har nu ett tydligt inarbetat arbetssätt och kan därför inte se några svårigheter med *transspråkande*, men i början innan man har introducerat det i klassen kan det vara svårt för elever med minoritetsspråk att våga prata och använda sitt språk. Tove säger: ”*De skäms ofta och sitter tysta.*” Ibland kan dessa elever känna en orättvisa att andra elever har några att prata samma språk med. Hon säger också att det i början kan vara svårt att veta hur man som lärare ska få eleverna att våga använda sina språk som resurser.

Tilda kan inte se några specifika svårigheter med arbetet nu, men ur ett nybörjarperspektiv kan hon se flera. Det kan vara svårt att veta hur man gör med de elever som talar ett språk som ingen annan i klassen talar, vilket leder till att eleven inte har någon språklig stöttning av någon i klassen.

Idag vet jag hur man hanterar det och man hittar alltid sätt, men i början var det svårt. Nu låter jag elever med ett ”eget” språk få sitta tillsammans och samtala om begreppet på svenska först, för att sedan själva skriva eller berätta om begreppet på sitt eget språk.

Tilda är väldigt positivt till *transspråkande* och har svårt att precisera några svårigheter men säger även att i början, innan eleverna eller hon hade kommit igång med arbetet med *transspråkande*, tyckte det var lite svårt. Det tog lång tid att arbeta in, men nu i efterhand har det verkligen varit värt det. Hon säger att det är svårt för eleverna att använda sitt modersmål som läranderesurser, innan de har hittat sina språkliga strategier för att lära och utvecklas.

Tina ser en svårighet för de elever som är vana vid att skolan är en plats som har en väldigt tydlig enspråkig norm – där målet är att alla ska prata svenska. För elever som inte har svenska som modersmål kan detta leda till att eleverna vittrar sönder mellan sitt första språk och mellan det normerande språket som bör talas i skolan. Eleverna tror att de och deras språk är sämre om de inte talar svenska. Det kan därför finnas ett motstånd från eleverna att de inte vill tala något annat språk än enbart svenska.

En annan svårighet Tina ser är om skolan inte har samma syn på flerspråkighet. Att arbeta med *transspråkande* på en skola där inte alla lärare har samma syn på språk och språkinlärning kan vara en svårighet. För vissa lärare är det fortfarande ingen skillnad mellan nation och språk och det är denna syn som har generaliserat vårt samhälles enspråkiga norm. Tyvärr skapar dessa olika språksyner konflikter mellan lärare. Vissa lärare tillåter inte andra lärare att låta elever använda sitt starkaste språk och menar att de hindrar och försvårar elevernas svenskkunskaper. Tina uttrycker sig att: *”Det är minerad mark!”* Bara för att Tina arbetar med *transspråkande* i sitt klassrum så möter eleverna inte det i andras klassrum och det kan vara en svårighet både för eleverna och för lärarna. De ger då eleverna en vriden bild som visar att det under vissa lektioner är tillåtet för eleverna att tala sitt starkaste språk, medan de i andra lektioner är helt förbjudet. Denna oenighet och agerande leder till krockar och eleverna blir osäkra på vad som gäller!

Terese ser en svårighet när lärarkollegiet har olika syn på flerspråkighet och inte tycker att man ska uppmuntra eleverna att tala sitt modersmål. Hon uttrycker sig: *”Vissa lärare säger att jag inte har någon kontroll.”* Hon kontrar med att för henne är det inte viktigast att hon hela tiden har kontroll över vad eleverna säger, och hon menar att det syns tydligt när eleverna pratar om annat än skolarbete på lektionerna.

En svårighet hon lyfter är skolor som förbjuder eleverna att tala sitt modersmål under skoltid. Hon menar att om man förbjuder elever att tala sitt modersmål skadar man eleverna och det är inget som främjar varken språkutvecklingen eller deras kunskapsutveckling. Hon anser att det är skolans uppgift att uppmuntra eleverna att tala sitt modersmål och visa hur viktigt det är. Terese hör många lärarkolleger säga: *”Nu pratar de bara arabiska igen!”* Och hon menar att lärarna menar detta som något negativt för både eleverna, undervisningen och skolan.

När **Teodora** tillfrågas om vad hon ser för svårigheter säger även hon att en svårighet är de elever som är själva i sitt språk och inte har någon ”språkkompis” att språka med. Om

eleverna inte har någon klasskamrat som talar och förstår samma språk kan det bli svårt för eleven att utvecklas. Teodora har löst det genom att de elever som inte har någon ”språkkompis” får spela in sig själva när de förklarar begrepp, och sedan får de lyssna och ta till sig det eleven själv sagt.

Teodora berättar att en svårighet även är kollegers olika syn på arbetet med *transspråkande*. Teodora uttrycker sig kort och koncist att hon möter: ”*Motstånd!*” Med det menar hon att det är flera lärare som inte tar arbetet med *transspråkande* på allvar som menar att *transspråkande* inte gynnar eleverna. Lärarna tror inte att eleverna lär sig svenska om de hela tiden använder sitt modersmål för att lära sig nya saker. När Teodora belyser forskningsresultat som visar på motsatsen säger lärarna att det är en myt och att det inte hjälper eleverna.

7.3 Undervisning

Tove och **Tilda** observerades samtidigt under en 60 minuters lektion. Det var ett stort klassrum med ca 15 elever i årskurs 6. På väggarna i klassrummet fanns en stor världskarta och en stor plansch med alla världens flaggor och det fanns även skyltar med ord och begrepp på alla sex språk som förekom i klassrummet. På dörren in till klassrummet stod det ”välkommen till klass 6” på sex olika språk och framme på tavlan stod det veckans ord på svenska och under stod översättningar till olika språk. Man märkte tydligt att eleverna uppskattade arbetssättet eftersom en elev log och utstrålade glädje när hen sa: ”*Ska vi arbeta med transspråkande nu?*” så fort lektionen började. Lektionen jag observerade var en SO-lektion där eleverna arbetade med historia. Eleverna fick läsa en bit var högt ur en svensk lärobok. När kapitlet i boken var färdigläst fick eleverna tillsammans komma på stödord på svenska som sammanfattade texten - dessa skrevs upp på tavlan av Tove och Tilda och sedan fick eleverna sammanfatta texten med hjälp av stödorden. Sammanfattningen fick ske på de språk eleven ville. När eleverna sammanfattat på olika språk fick de sätta sig i sina ”språkgrupper” och hjälpas åt att översätta begrepp från svenska till deras starkaste språk. Språkgrupper innebär grupper med elever som talar och har samma modersmål eller starkaste språk. Begreppen de olika ”språkgrupperna” översatte och diskuterade skrevs upp på ett A3 papper som läraren sedan hängde upp i klassrummet. På pappret stod både det svenska begreppet samt gruppernas översättningar.

Under hela lektionen uppmuntrade Tove och Tilda eleverna att använda vilket språk de ville samt uppmuntrade dem att söka upp svenska ord eller begrepp på sitt modersmål som de inte förstod. Om det var någon elev som inte förstod, hjälpte eleverna i ”språkgruppen” eleven med att förklara eller fylla i ord som eleven saknade. Som avslutning av lektionen

fick varje ”språkgrupp” läsa upp sina översatta begrepp på sitt modersmål för resterande klasskamrater.

Tina observerades en förmiddag under en 80 minuters lektion. Det var ett väldigt litet klassrum med 16 platser. Eleverna gick i årskurs 9 och under observationen var det nio elever på plats. På väggarna i klassrummet fanns en stor världskarta, ordlistor och bilder översatta till olika språk. I klassrummet stod en liten bokhylla där det fanns tillgång till litteratur i form av uppslagsböcker, ordböcker samt några skönlitterära böcker på olika språk.

Under observationen arbetade klassen med dikter, poesi och lyrik. De hade tillsammans översatt en känd svensk låt till de tre största språken som fanns i klassrummet på ett stort A3 papper som hände på en av klassrummets väggar. Tina berättade att de även skulle be musikläraren att spela låten så eleverna fick möjlighet att sjunga låten på sina starkaste språk.

Undervisningen bestod av en Powerpoint där ord och begrepp som var relevanta för undervisningen fanns på svenska samt på de språk som fanns representerade i klassrummet. Tina bad eleverna att förklara olika begrepp på deras modersmål, för att hjälpa och stötta sig själva, men även de klasskompisar som inte förstod begreppet på svenska.

Eftersom lektionens innehåll handlade om poesi och dikter fick eleverna en uppgift som bestod av att hitta rim, anaforer och alliterationer i olika låtar. Eleverna fick själva leta upp låtar som de gillade för att sedan analysera låttexten och de olika delarna. Tina uppmuntrade eleverna att välja vilken låt de ville, på vilket språk de ville för att analysera. Många elever tog låtar som var på deras modersmål. Läraren sa att syftet med uppgiften var att hitta de olika delarna i låtar, därför spelade det ingen roll vilket språk låten var på.

I slutet av lektionen fick eleverna skriva en loggbok där de fick reflektera över vad de hade lärt sig i förhållande till lärandemålen. Tina uppmuntrade eleverna att skriva på sitt modersmål om de ville, då detta enbart var för elevernas eget lärande och utveckling.

Terese observerades en förmiddag i ett klassrum med bord placerade i större grupper. I ena hörnan fanns flera stora saccosäckar och på väggen fanns en stor världskarta. Inga typiska *transspråkande*planscher med ord på olika språk syntes på väggen, utan det enda som symboliserade *transspråkande* i klassrummet var världskartan. Världskartan i sin tur användes inte under observationen, och kan lika väl ha används inom geografin, och helt utan syfte till *transspråkande*. Därav kan inga slutsatser om att klassrummet använder sig av planscher, kartor och bilder ges.

Klassen som observerades var en årskurs 3 med 14 elever på plats. Lektionen inleddes genom att repetera föregående arbetsområde som var religion. Under repetitionen skrev Terese upp begrepp på tavlan som eleverna hade arbetat med. Ett begrepp var 'gud' vilket eleverna sedan fick översätta till sitt modersmål. Terese skrev upp översättningarna på tavlan. Terese var mycket tydlig med att alla språk var viktiga och hon visade även att hon själv ville lära sig begreppen på elevernas språk. När repetitionen var klar introducerade hon nästa arbetsområde – rymden. Terese berättade och ritade bilder på tavlan för eleverna utefter deras lärobok. Begrepp och ord som 'planet', 'jorden' och 'Big bang' diskuteras och skrevs upp på elevernas olika språk. Terese uppmuntrade eleverna att använda sitt modersmål och hon synliggjorde samtidigt samtliga av de språk som fanns i klassen. När orden var uppskrivna på tavlan sa en elev: *"Du har stavat fel!"* Då bad Terese eleven komma fram och skriva rätt ord på tavlan. De elever som inte kunde ordet på sitt modersmål blev uppmuntrade att gå hem och fråga sina föräldrar om vad begreppet heter på deras modersmål.

När de hade skrivit upp alla begrepp på olika språk på tavlan synliggjorde Terese likheter mellan språken. Hon tog ordet 'sol' och visade att ordet stavades väldigt likt på många av språken i klassen. Terese uppmuntrade hela tiden eleverna att använda sitt modersmål och hon sa: *"Ju fler språk man kan, desto lättare är det att lära sig ett nytt språk."* *"Tänk om alla pratade ett och samma språk, guuud vad tråkigt!"*

Teodora observerades en eftermiddag och klassen som observerades var en förberedelseklass med elever från årskurs 7 till årskurs 9. Under observationen var det 12 elever på plats. Klassrummet var kallt och jag kunde inte se något specifikt som talade om att eleverna arbetade med *transspråkande*. Troligtvis beror det på att eleverna har olika lektionssalar beroende på vilket ämne de läser och att det klassrum jag fick se tillhör flera olika klasser. Under lektionen skulle eleverna kolla på en film om en vetenskaplig undersökning och efter filmen skulle eleverna översätta olika begrepp från filmen samt svara på frågor. Filmen eleverna kollade på fanns på en hemsida där man kunde välja vilket språk som skulle talas på filmen, och tack vare filmen fick eleverna ämneskunskaperna genom sitt modersmål. När alla elever hade kollat färdigt på filmen placerades de i mindre grupper tillsammans med sina "språkkompisar". Grupperna började *språka* om de olika begreppen och svarade på frågorna. Frågorna var formulerade på svenska, men Teodora både skrev i instruktionen till uppgiften samt sa högt och tydligt för eleverna: *"Ni ska svara på frågorna på ert modersmål först, och sedan översätta till svenska."* Eleverna skrev ner sitt svar på sitt modersmål på en rad, och på raden under översatte de svaret till svenska

och då diskuterade eleverna hur de tyckte översättningen skulle bli bäst formulerad. Teodora berättade för mig att det har tagit lång tid för eleverna att förstå att man inte kan översätta rakt av, utan att man måste formulera om och använda andra ord ibland. Därför menar Teodora att det är viktigt att eleverna får möjlighet att diskutera och samtala om översättningen. När grupperna var överens om översättningarna samt sina svar, fick varje grupp svara och berätta för klasskompisarna på svenska om deras svar och hur deras översättningar av begreppen lät.

8. Analys och diskussion

Under följande kapitel kommer studiens resultat analyseras och diskuteras med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, mina egna tankar samt tidigare forskning och bakgrund.

8.1 Möjligheter

8.1.1 Stöttning

De möjligheter lärarna såg med *transspråkande* var många, men en av de mest påtalade möjligheterna studiens resultat visar var att eleverna använde varandra som läranderesurser och att eleverna stöttade och hjälpte varandra i klassrummet. Samtliga lärare i studien såg *stöttning* som den största möjligheten *transspråkande* gav eleverna och *stöttning* var även en anledning till att lärarna använde sig av *transspråkande*. Studiens resultat indikerar att *språkande* är ett sätt för lärarna att ge eleverna den *stöttning* de behöver för att utvecklas och komma till nästa fas i sin utvecklingszon. Resultatet åskådliggör även att lärarna i studien ansåg att deras elever genom *språkandet* och genom att använda varandra i lärandet utvecklades och lärde sig mer, både språkligt och kunskapsmässigt. Lärarna visade sig även se väldigt positivt till att eleverna använde varandra som resurser i sitt lärande. Enligt lärarna behöver inte *stöttning* enbart ske i de språkgrupper eleverna *språkar* i, utan *stöttning* kan även ske när som helst under lektionen. Många lärare såg det positivt att eleverna kunde förklara begrepp och ord för varandra på modersmålet under genomgångar eller helklassdiskussioner.

Stöttning och möjligheten till samarbete och samspel, som *transspråkande* bringar, syns tydligt i studiens teoretiska utgångspunkt – det sociokulturella perspektivet. Studiens resultat har analyserats med utgångspunkt i Vygotskijs tankar om elevsamarbete med inriktning på just *stöttning*. Enligt Bråten & Thurmann-Moe (1998) menar Vygotskij att samarbete och *stöttning* av mer kunniga elever har en avgörande betydelse för barns lärande och utveckling. Inom det sociokulturella perspektivet ses språk som de redskap människan

använder för att kommunicera och få ökad förståelse och kunskap. Enligt Vygotskij är det *stöttning* som gör att barnet kommer till nästa nivå i den proximala utvecklingszonen. Genom samarbete med andra elever når eleven högre nivåer i sin egen utveckling (Bråten & Thurmann-Moe 1998). Enligt Säljö (2015) är en av Vygotskij's utgångspunkter att barnet formas och utvecklas i samspel med andra. Vygotskij menar att interaktionen mellan människor är viktigt för att människan ska kunna utvecklas (Säljö 2015). Studiens resultat visar att *stöttning* i form av *språkande* ger eleverna möjligheter att utvecklas snabbare, genom att eleverna får använda och ta stöd i sitt modersmål under lektioner. Enligt Säljö (2015) menar Vygotskij att det är genom språket vi kan tolka, förstå och analysera saker och ting (Säljö 2015). Här synliggörs det att studiens resultat och studiens teoretiska utgångspunkt belyser *stöttning* som grundläggande för elevernas lärande och utveckling. För att få ytterligare belägg för studiens analys redogörs nedan vad tidigare forskning samt bakgrund säger om *stöttning* inom *transspråkande*.

Enligt Garcia (2009) handlar *transspråkande* om att eleverna ska få *språka* och samtala med andra elever som besitter samma modersmål (Garcia 2009). Studiens resultat indikerar att det är viktigt att eleverna får möjlighet att samspela med andra samt ges möjligheter att *språka* tillsammans. Garcia & Wei (2014) menar att det är just i integreringen av elevernas *språkande* som eleverna når ny kunskap och nytt lärande (Garcia & Wei 2014). Studiens resultat visar att om lärarna låter eleverna *språka* tillsammans, samt ger eleverna möjligheter till kamratlärande, ges eleverna goda möjligheter att utveckla både sin kommunikativa och sin språkliga förmåga. Eleverna kommer även att utveckla sina ämneskunskaper. Svensson (2017) belyser att kamratlärande är en viktig del i *transspråkande* och menar att eleverna kan ta hjälp och stöd av varandra för att förtydliga oklarheter på olika språk och elever som besitter mer kunskap kan bidra till ökad förståelse för elever som inte kommit lika långt i sin utveckling (Svensson 2017). Svensson, Svensson, Stratzer & Wedin (2018) menar att i en *transspråkande* undervisning innebär kamratlärande att eleverna är varandras språkliga *stöttning*. Genom att ha samtal och diskussioner på modersmålet kan språket hjälpa eleven att förstå innehållet i undervisningen och det hjälper även eleven att utveckla det svenska språket (Svensson, Svensson, Stratzer & Wedin 2018).

Under både intervju och observation lyfte lärarna *språkande* som den viktigaste delen av deras undervisning. Eftersom *stöttning* och *språkande* är två väsentliga delar och grunden i arbetet med *transspråkande*, var resultatet en självklarhet. Utan *stöttning* och *språkande* fallerar hela syftet med *transspråkande*. En av *transspråkandets* strategiska principer - den sociala träningen, handlar just om *stöttning* och om hur *transspråkande* tillämpas i samvaro

med andra. Svensson, Svensson, Straszer & Wedin (2018) menar att den sociala träningen har ett språkligt fokus där lärande sker genom samverkan med stöd från klasskamrater (Svensson, Svensson, Straszer & Wedin 2018). Resultatet går därmed i linje med vad tidigare forskning har visat vara goda undervisningsstrategier för *transspråkande*, där fokus ligger i språklig *stöttning* genom *språkande*.

8.1.2 Eleverna utvecklas snabbare

Samtliga av lärarna som intervjuades berättade att deras elever, genom användandet av elevernas modersmål, utvecklades både snabbare och bättre i sina ämnes- och språk kunskaper. Elevernas modersmål användes som en brygga mellan skolämnet samt det svenska språket. Genom att översätta och diskutera begrepp på elevernas modersmål, menade lärarna att elevernas ämneskunskaper ökade och hänsyn togs till elevernas tidigare kunskaper. Genom användandet av elevernas modersmål i samspel med andra elever menade lärarna att elevernas kunskaper utvecklades snabbare och bättre. Resultatet i studien visar att lärarna ansåg att eleverna, genom användningen av sitt modersmål, utvecklades både bättre och snabbare. Studiens resultat visar även att lärarna ansåg att deras elever utvecklade både sina språkliga kunskaper samt sina ämneskunskaper när de använde sitt modersmål som en läranderesurs. Återigen kopplas resultatet till studiens teoretiska utgångspunkt – det sociokulturella perspektivet – som menar att inget lärande eller ingen utveckling sker utan samspel med andra. Resultatet anger att det inte enbart räcker med att eleven får använda sitt modersmål, utan eleven behöver även få tillgång att tala sitt modersmål i samspel med andra elever. Enligt Säljö (2015) menar Vygotskij att det är inom samspel och i en omgivning av andra som barnet utvecklar sin identitet, kompetenser, värderingar och utökar nya kunskaper (Säljö 2015). Enligt Bråten & Thurmann-Moe (1998) menar Vygotskij att det är genom samspel med andra som barnet förs till högre kognitiva nivåer och utvecklas snabbare (Bråten & Thurmann-Moe 1998). Studiens resultat, med utgångspunkt i studiens teoretiska synsätt, visar att en av *transspråkandets* största möjlighet är att eleverna utvecklas snabbare och bättre genom användning av sitt modersmål i interaktion med andra.

Även tidigare forskning visar att användningen av elevens modersmål gynnar dem i deras kunskapsutveckling. Svensson, Svensson, Straszer & Wedin (2018) menar att undervisning med elevernas modersmål leder till att de blir medvetna om modersmålets betydelse för deras lärande i skolan. Elevernas modersmål ger dem möjligheten att utveckla sin flerspråkighet och sin identitet (Svensson, Svensson, Straszer & Wedin 2018). Arbetet med *transspråkande* tillåter och uppmuntrar eleverna att lära sig nya saker på sitt modersmål.

Svensson, Svensson, Straszer & Wedin (2018) belyser att språk och tänkande är tätt sammanflätat med lärande och menar att det språk vi lär oss först har står påverkan och betydelse för vår fortsatta lärande och utveckling (Svensson, Svensson, Straszer & Wedin 2018).

I en kritik som riktas mot *transspråkande*, som redogörs under studiens forskningsöversikt, framgår det att många kritiker anser att eleverna inte utvecklar de kunskaper som krävs för att lära sig andraspråket och de menar att kontinuerlig användning av elevernas modersmål hämmar elevernas lärande och andraspråksutveckling. I utgångspunkt av studiens resultat samt tidigare forskningsresultat kan en motsättning till kritiken här synliggöras. Forskningsresultaten visar att både elevernas ämnes-, - samt språkkunskaper gynnas av att eleverna får tala och använda sitt modersmål.

8.1.3 Identitetsstärkande

Den tredje möjligheten studiens resultat visar är att arbetet med *transspråkande* är identitetsstärkande för eleverna. Lärarna i studien belyste att deras elever kände att deras identitet var betydelsefull och viktig i sitt lärande och utveckling. Enligt lärarna skapas denna känsla av att de kontinuerligt utgick från elevernas tidigare kunskaper, erfarenheter och språk. Många lärare framförde att deras elever kände att deras språk, identitet, och allt de bar med sig i sin ”ryggsäck” var värdefullt och användbart i klassrummet. En lärare berättade att *transspråkande* vilade på två ben, ett kunskapsutvecklande ben och ett identitetsutvecklande och att dessa två ben var grundläggande för arbetet i hennes klassrum. Studiens resultat går i linje med en av *transspråkandets* strategiska principer – den sociala rättvisan. Där huvudsyftet med principen är att synliggöra samtliga språk som finns i klassrummet som likvärdiga och som en tillgång i elevernas lärande. Enligt studiens resultat menar lärarna i studien att deras syn på språk och deras sätt att låta eleverna använda sitt språk som läranderesurser ger eleverna möjligheter och förutsättningar att öka sin självkänsla och stärka sina identiteter.

De teoretiska begreppen – *stöttning* och den proximala utvecklingszonen, som resultatet har analyserats utifrån, visar att elevernas identitet stöds genom *stöttning* och *språkande* med klasskamrater som besitter samma modersmål. Genom att eleverna talar sitt modersmål i lärandet med andra och på så vis känner att deras språk kan användas som verktyg i lärandet, kommer elevernas identitet bekräftas och stärkas. Enligt Säljö (2015) menar Vygotskij att barn utvecklas och formas i samspel med andra människor. Barnen lär sig väldigt mycket om sig själva och lär sig utveckla sin identitet och sin självbild i samspel

med andra (Säljö 2015). Studiens resultat åskådliggör här tydliga kopplingar till Vygotskijs tankar om lärande, där kunskap och utveckling sker i samspel med mer kunniga människor.

Garcia (2009) menar att ett av grundsyftena med *transspråkande* är att eleverna ska stärka sin identitet och känna att deras språk är betydelsefullt. Garcia (2009) menar även att det är viktigt att flerspråkiga elever blir bekräftade i sitt språk och i sin identitet (Garcia 2009). Tidigare forskning visar att människors identitet, samhörighet och språk nära är sammankopplat och Creese & Blackledge (2015) menar att om man inte känner en samhörighet eller inte kan kommunicera med andra kommer det påverka ens identitet och självkänsla (Creese & Blackledge 2015). Studiens resultat visar att lärarna ger elevernas språk ett värde genom att tillåta eleverna att använda sina språk som resurser i sitt lärande. Lärarna menar även att eleverna, genom möjligheterna att använda sitt modersmål i sitt lärande, stärker sina identiteter. Som tidigare forskning visar är språket människans största del av ens identitet och studiens resultat belyser att lärarna anser att deras elever utvecklar sin identitet genom att ge dem tillåtelse att använda sitt modersmål som läranderesurser i skolan. Avslutningsvis nämns Svensson, Svensson, Stratzer & Wedins (2018) tankar om *transspråkande* i relation till elevernas identitetsutveckling. De menar att begreppet *transspråkande* har blivit en benämning på undervisning som använder flerspråkiga elevers språk som resurser för att stödja deras språk, kunskaps- och identitetsutveckling (Svensson, Svensson, Stratzer & Wedin 2018). Studiens resultat går i linje med tidigare forskning och visar att elevernas identiteter stärks genom arbetet med *transspråkande*.

8.2 Svårigheter

8.2.1 Ingen stöttning

En av svårigheterna studiens resultat visar är för de elever som inte har någon elev med samma modersmål, vilket leder till att eleverna inte kan *språka* eller få språklig *stöttning* från någon annan. Enligt Vygotskij (2001) och det sociokulturella perspektivet är grunden till allt lärande att man har någon att imitera och utvecklas tillsammans med. Vygotskij menar att barn tar till sig hur mer kunniga personer gör för att sedan omvandla det till egen kunskap som barnet sedan själv kan utföra (Vygotskij 2001). Analysen utifrån studiens teoretiska utgångspunkt visar att om barnen inte har någon att *språka* tillsammans med, kommer heller igen *stöttning* eller utveckling att ske. Barn som står utan *stöttning* kommer inte uppnå samma nivå i det som Vygotskij (2001) kallar för den proximala utvecklingszonen. Enligt Bråten & Thurmann-Moe (1998) är det genom samspel och i kontakt med andra som barnet når nya och högre nivåer i sin egen utveckling (Bråten &

Thurmann-Moe 1998). Resultatet har tydliga kopplingar till Vygotskijs teori och visar att utan *stöttning* av andra kommer eleven få svårigheter att utvecklas.

En av *transspråkandets* strategiska principer är social träning, där eleverna ska ges möjlighet att *språka* tillsammans med elever som besitter samma modersmål. Garcia & Wei (2014) menar att *språkande* är en naturlig del av människans interaktion, där människor tillsammans skapar mening och förståelse (Garcia & Wei 2014). Eleverna ska genom samspel med andra elever utveckla sina ämnes- och språkkunskaper. Utan möjlighet till detta brister den viktigaste pusselbiten i *transspråkande*. En lärare uttryckte sig under intervjun att elever som är själva i sitt språk ofta skäms och sitter tysta, på grund av att de inte vill visa sitt språk för andra. Studiens resultat visar här en stor svårighet, då syftet med *transspråkande* är att eleverna ska känna att deras språk är värdefullt och viktigt i deras lärande. Ytterligare en svårighet med att elever inte har någon ”språkkompis” är att eleverna kan få känslan av att deras språk inte är lika värdefullt som elevens klasskompisar. Även här brister en av *transspråkandets* strategiska principer – social rättvisa, där grundtanken är att samtliga språk ska ses som likvärdiga i klassrummet. En lärare berättade att hon löste problemet genom att eleven som var själv i sitt språk fick spela in sig själv där eleven förklarade begreppen på modersmålet, för att sedan lyssna på sig själv och på så vis ta till sig kunskapen en gång till. En annan lärare berättade att hennes elever som var själva i sina språk fick sitta tillsammans och prata om begreppet på svenska först, för att sedan enskilt redogöra för sig själva på sitt modersmål. Båda alternativen indikerar på ett försök att få eleverna att *språka* tillsammans, men baserat på Vygotskijs (2001) tankar om att lärande sker i interaktion och genom imitation med andra, visar studiens resultat att eleverna som är själva i sitt språk har svårt att nå lika långt i sin kunskapsutveckling på grund av att de inte får någon språklig *stötting* av elever med samma modersmål.

8.2.2. Enspråkig norm

Ytterligare en svårighet studiens resultat visar är hur de intervjuade lärarnas kolleger ställer sig till flerspråkighet och arbetet med *transspråkande*. En av lärarna i studien beskriver det som ”*minerad mark*” och en annan säger att hen möter ”*motstånd*” bland sina kolleger. I intervjuerna framgår det att många lärare i studien menar att deras kolleger har en enspråkig norm och tror att arbetet med *transspråkande* inte gynnar eleverna, skolan eller samhället. Enligt de intervjuade lärarna är kollegerna kritiska till *transspråkande* och lärarna misstänker att deras kolleger tycker att svenska ska vara de språk som enbart ska talas och användas i Sverige. Lärarna i studien berättar att eleverna ibland kan komma till deras lektioner och vara förvirrade över vilka språkregler som gäller. Eleverna har då under en

tidigare lektion blivit tillsagd att de inte får tala sitt modersmål eftersom andra lärare anser att eleverna då inte lär de sig eller tar till sig av undervisningen. Svensson (2017) menar att i majoriteten av de nationer som finns har en enspråkighetsnorm skapats och denna norm har präglat hela samhället. Normen har lett till att man har värderat språk och utsatt ett specifikt språk som det normerande språket som ska talas i landet (Svensson 2017). Otterup (2018) skriver att tvåspråkighet länge har ansetts vara en mellanstation på vägen till det majoritetstalade språket (Otterup 2018).

Resultatets analys utifrån det sociokulturella perspektivet grundar sig i att de kritiska kollegerna anser att gemenskap och utveckling enbart kan ske på ett språk, vilket är de språk som symboliserar nationen Sverige. De kritiska kollegerna menar att *stöttning* och utvecklingen till elevernas nästa fas i den *proximala utvecklingszonen* enbart kan ske med ett snävt avgränsat språk och att gemenskap och *stöttning* sker, men enbart på det normerande språket. Analysen och resultatet är viktig, då majoriteten av studiens tillfrågade lärare ansåg att den enspråkiga normen var den största svårigheten för deras arbete med *transspråkande*. Resultatet indikerar att den enspråkiga normen fortfarande i hög grad präglar sättet lärarna ser på undervisning och sättet lärarna undervisar i dagens skola.

Som nämndes under avsnittet 'Kritik mot *transspråkande*' menar Jaspers (2017) att *transspråkande* handlar om att välkomna språklig mångfald och han menar att detta stämmer väl överens med de demokratiska värden det svenska samhället vilar på, men Jaspers framför samtidigt att våra svenska myndigheter implicit belyser vikten av att behålla och värdera vårt normerande språk, svenska. (Jaspers 2017). Det samhället kräver för att verka och bo i Sverige, är att du måste förstå och tala svenska. Jaspers (2017), Otterup (2018) samt Svensson (2017) belyser här *transspråkandets* stora komplexitet och visar hur svårt det är för lärare att applicera och använda *transspråkande* i undervisningen. Samtidigt som *transspråkande* går i linje med läroplan och skollag, går det även mot de enspråkiga samhället som våra myndigheter implicit menar att vi ska ha.

Garcia & Wei (2014) redogör för en undersökning som Europakommissionen genomförde 2006, där undersökningen visar att 56 procent av alla medborgare i Europa är flerspråkiga och talar två eller fler språk i sin vardag (Garcia & Wei 2014). Slutsatsen som kan dras utefter Garcia & Weis redogörelse är att den enspråkiga norm som finns, bör förändras, då samhället och världen inte länge kan uttala sig vara enspråkig. Den enspråkiga normen behöver förändras för att skolan och samhället ska ge flerspråkiga elever möjligheter att lyckas, både i skolan, men även i samhället i stort. Det är svårt för enskilda lärare eller pedagoger att omvandla den enspråkiga normen, utan det krävs ett mer ingående arbete från myndigheternas håll.

Ytterligare en svårighet som studiens resultat bringar är lärarnas kritiska kolleger, som anser att elever som talar sitt modersmål under lektioner inte tar till sig eller utvecklar sina kunskaper i det svenska språket. Kollegerna menar att om eleverna enbart talar sitt modersmål kommer inte deras kunskaper i det svenska språket att utvecklas. Forskning visar flertalet fördelar med att låta elever använda sitt modersmål i undervisningen och det finns även flertalet forskningsresultat som visar att eleverna gynnas och utvecklas i sitt målspråk, som i vårt fall är svenska, av att använda och utveckla sitt modersmål. Garcia & Wei (2014) refererar till Baker (2001) som belyser att *transspråkande* gör att elevernas svagaste språk utvecklas lättare eftersom eleven hela tiden växlar mellan sitt starkaste och sitt svagaste språk (Baker 2001). Lindberg (2002) spräcker hål på många myter och osanningar kring flerspråkighet och menar att flerspråkiga elever som utvecklar sitt andraspråk parallellt med sitt modersmål, drar nytta av båda språken då språken kompletterar och berikar varandra (Lindberg 2002). Här kan man se och utgå från Jim Cummins interdependensteori, där Cummins (1979) påvisar att alla språk har en gemensam underliggande förmåga (Cummins 1979). Svensson (2017) menar att interdependensteorin syftar till att språk har en underliggande förmåga och samhörighet där egenskaper och språkliga drag kontinuerligt överförs mellan samtliga språk (Svensson 2017). Lindberg (2002) nämner att senare års forskning om flerspråkighet visar många positiva samband mellan flerspråkighet och elevernas kognitiva utveckling. Flerspråkiga elever besitter en bättre språklig medvetenhet och Lindberg menar att den språkliga medvetenheten är grundläggande för intellektuell utveckling (Lindberg 2002). Som nämndes under forskningsöversikten visar många forskningsresultat att flerspråkiga elever har många fördelar med att tala flera språk. Baserat på tidigare flerspråkighetsforskning borde inte studiens resultat finnas, med utgångspunkt i att det finns tydliga belägg för de positiva resultaten flerspråkighet ger eleverna. Studiens resultat är viktig, då det belyser hur lärarnas arbete med *transspråkande* möter motstånd och inte alltid antas vara ett vinnande koncept som stöttar och hjälper eleverna. Studiens resultat visar att lärares olika språksyn påverkar elevernas lärande eftersom eleverna inte vet när de får använda sitt modersmål eller inte i undervisningssammanhang. Resultatet belyser även att det som lärarna i studien ansåg vara den mest påtalade svårigheten med arbetet med *transspråkande* var deras kollegers syn på flerspråkighet samt kollegernas kritiska syn på deras arbete.

8.3 Undervisning

8.3.1 Kamratlärande och *stöttning*

Studiens resultat visar att samtliga lärare som observerades lät eleverna vara varandras läranderesurser, genom att tillåta eleverna att *språka* tillsammans för att på så vis stötta varandra i sitt lärande och utveckling. Eftersom studiens resultat visade att *stöttning* var något som lärarna själva uttryckte som *transspråkandets* största möjlighet, och något som nämndes under möjligheter kommer analysen av observationen med fokus på kamratlärande och *stöttning*, inte bli så utvecklat. *Stöttning* har redan analyserat utifrån studiens teoretiska utgångspunkt, tidigare forskning samt bakgrund. Trots detta synliggörs här ytterligare en liten diskussion och analys. Garcia & Wei (2014) menar att lärare använder sig av *transspråkande* för att ge stöd och *stöttning* åt sina elever, där elever som har kommit olika långt i sin utveckling använder varandra i sitt lärande. Eleverna får genom *språkande* tillgång till nya erfarenheter och ny kunskap genom interaktion med andra (Garcia & Wei 2014). Studiens resultat visar att *stöttning* och kollaborativt arbete spelar en betydande roll för arbetet med *transspråkande*. Det belyses även extra tydligt i den strategiska principen – social träning, där eleverna ska ges rika möjligheter att *språka* tillsammans med andra elever för att utvecklas och nå till nästa zon i Vygotskijs (2001) proximala utvecklingszon. Garcia & Wei (2014) menar att eleverna, genom *stöttning* och *språkande*, kan utvidga sitt proximala utvecklingsområde och erhålla ny kunskap (Garcia & Wei 2014). I tidigare analys synliggjordes att *språkande* utvecklar både elevernas ämneskunskaper, men även deras språkliga kunskaper ökar i interaktion med andra. Gibbons (2012) menar att en av de viktigaste aspekterna i elevers språkutveckling handlar om att använda språket i samspel med andra (Gibbons 2012). Av vad forskningsöversikten ansåg vara goda pedagogiska undervisningssätt, visar även den här studiens resultat att *stöttning* är den mest uppenbara och självklara arbetsformen i *transspråkande* klassrum.

8.3.2 Språklig uppmuntran

Studiens resultat framvisar att språklig uppmuntran var en genomgående pedagogisk strategi som samtliga observationer visade. Under observationerna uppmuntrade lärarna eleverna att använda sitt modersmål samt betonade vikten av att eleverna skulle skriva och samtala om uppgifterna på sitt modersmål innan de skrev eller berättade om det på svenska. En lärare som observerades hade skrivit på elevernas uppgiftspapper att de först skulle skriva ner sina svar på sitt modersmål för att sedan översätta till svenska. Andra lärare uppmuntrade eleverna muntligt att ta hjälp av och använda sitt modersmål när de diskuterade eller skrev uppgifter. Studiens resultat passar väl in på den strategiska principen

– social rättvisa, där en av de grundläggande delarna handlar om att synliggöra samtliga språk som lika viktiga och som en tillgång i lärandet. Svensson, Svensson, Straszer & Wedin (2018) menar att en central betydelse för *transspråkande*, handlar om att göra eleverna medvetna om språkens lika värde och genom det försöka utplåna den enspråkiga norm som förekommer i skolan och i samhället (Svensson, Svensson, Straszer & Wedin 2018). Svensson (2015) menar att den sociala rättvisan handlar om att läraren har en positiv attityd till alla språk i klassrummet och att läraren visar att samtliga språk är likvärdiga och kan användas som läranderesurser (Svensson 2015).

Denna del av studiens resultat har kopplats till och analyserats utifrån studiens teoretiska utgångspunkt, där begreppet *stöttning* har stått i fokus. Resultatet visar att lärarna, genom deras uppmuntran, får eleverna att tala och använda sitt språk tillsammans med andra elever. Resultatet visar att eleverna använder språket muntligt tillsammans med andra elever, genom *språkande*. Säljö (2015) menar att Vygotskijs tankar baseras på att integration mellan människor är grunden för all kunskapsutveckling som sker (Säljö 2015). Resultatet visar att genom språklig uppmuntran, ges eleverna möjligheter till språklig *stöttning* i form av *språkande* med andra elever. Vilket visar att resultatet går i linje med studiens teoretiska utgångspunkt.

Resultatet visade även att lärarna uppmuntrade eleverna att ta hjälp av sitt modersmål för att klara av de olika uppgifterna. Vissa lärare lät eleverna enbart *språka* om uppgifterna innan de muntligt redogjorde för klasskompisarna på svenska. Andra lärare la även stor vikt vid skriftliga uppgifter och bad eleverna att först svara på frågan på sitt modersmål för att sedan översätta till svenska. Översättning inom *transspråkande* innebär mer än att enbart översätta ord för ord, utan det är en kognitiv process som kräver strategier och mycket arbete. Svensson (2017) menar att *transspråkande* inte handlar om att enbart direktöversätta meningar från elevens modersmål till svenska, utan det krävs att eleven besitter strategier för att översätta korrekt. Om en elev översätter från sitt modersmål till svenska innebär det att två språk processas och används samtidigt, då eleven måste bearbeta texten på svenska för att en korrekt översättning ska ske. Eleven måste alltså jämföra och sammanställa både innehåll och form från de båda språken (Svensson 2017). Översättning, både muntligt och skriftligt anses vara en bra metod för att få elever att utveckla sin flerspråkigt. Även Garcia & Wei (2014) menar att det kognitiva arbetet att översätta från modersmål till svenska är viktigt för flerspråkiga elever och menar att arbetet innebär att eleverna måste lära sig att materialet de översätter måste bearbetas och att detta kräver mycket arbete (Garcia & Wei 2014).

Studiens resultat visar att samtliga av lärarna som observerades och intervjuades la stor vikt i att elevernas modersmål skulle fungera om en brygga mellan deras ämneskunskaper samt deras utveckling av det svenska språket. Lärarna menar att målet är att uppgiften ska redovisas på svenska, men att vägen dit kan ske på elevernas modersmål och detta uppnås genom språklig uppmuntran.

8.3.3 *Transspråkande* på klassrummets väggar

Något som den strategiska principen – *social träning*, visar vara grundläggande för klassrum som applicerar och använder sig av *transspråkande* är att det finns synlig litteratur på olika språk i klassrummet. Klassrummets väggar bör även bestå av planscher med ord och bilder på olika språk, samt kartor där klassrummets olika språk finns representerade. Svensson (2017) belyser vikten i att ha litteratur och planscher på olika platser i klassrummet. Hon redogör en forskning som upprättade en ”flerspråkighetshörna” där böcker och alfabet på olika språk sattes upp. Resultatet visade att barnen intresserade sig för fler språk, och de stimulerades tidigt att tala, läsa och använda sitt modersmål (Svensson 2017). Även Garcia (2009) lyfter vikten av litteratur och planscher som symboliserar de flerspråkiga elevernas modersmål. Garcia menar att detta kan främja och utveckla elevernas språkutveckling på modersmålet (Garcia 2009).

Studiens resultat visar att denna aspekt av den *sociala träningen* inte uppnåddes helt i de klassrum som observerades. I två av klassrummen fanns inga planscher med ord eller begrepp översatta till olika språk och det fanns heller ingen synlig tillgång till litteratur på olika språk. Ett av dessa klassrum var på en högstadieskola vilket kan vara en anledning, eftersom det är olika elever och olika lärare i klassrummen varje dag. Men detta kan inte, enligt mig, vara en anledning att inte använda sig av planscher och bilder för att synliggöra och använda de pedagogiska strategier som belyses som viktiga inom *transspråkande*. I den andra högstadieskolan som observerades, tog läraren med sig samtliga planscher och bilder till och från klassrummet där eleverna hade sina lektioner.

Det andra klassrummet utan tillgång till *transspråkande* på väggarna, var inriktat till de yngre barnen och det fanns många saker upphängda i klassrummet, bland annat en världskarta, men några planscher med översättningar eller litteratur kunde inte urskiljas. Flerspråkig litteratur kunde bara skådas i ett av de fyra klassrum som observerades och utbudet var dessvärre inte så stort. I bokhyllan i klassrummet hos Tina kunde man skymta tre olika sorters böcker på olika språk, varav två var ordlistor.

Baserat på alla positiva forskningsresultat samt baserat på *transspråkandets* strategiska princip – den *sociala rättvisan*, bör läraren ha vetskap om bilder, böcker, planscher och

kartors betydelse för elevernas identitets- samt kunskapsutveckling. Kan resultatet mynna ut i att lärarna inte vet om dessa effekter på elevernas utveckling, eller har lärarna valt att enbart applicera en del av *transspråkandets* pedagogiska strategier i sin undervisning? Om så är fallet, hur hade då elevernas kunskapsutveckling sett ut om det hade funnits tillgång till litteratur, bilder, planscher och kartor i klassrummen? Om lärarna nu brinner så mycket för alla de positiva aspekter *transspråkande* ger deras elever, varför visas detta inte på klassrummets väggar?

Straszer & Wedin (2018) menar att affischer, texter och bilder som har kopplingar till de olika språken som existerar i klassrummet, samt språkens ursprung är viktigt i *transspråkande*. Det ger eleverna en känsla av att deras ursprung och språk är betydelsefulla (Straszer & Wedin 2018). I ett av klassrummen fanns det stort utbud av planscher och begrepp översatta till olika språk både på väggar och framme på tavlan. På dörren in till klassrummet blev man välkommen med en skylt där eleverna hade skrivit välkommen på olika språk. Det var det enda klassrummet som utmärkte sig från de resterande klassrummen som besöktes, men det var också det klassrum där lärarna, samt hela skolan, hade implementerat *transspråkande* under flera år. De andra klassrummen hade inte arbetat lika länge med *transspråkande* och det kan vara en anledning till att klassrummen såg ut som de gjorde.

8.4 Skillnad mellan årskurser

Ytterligare en analys har gjorts med utgångspunkt i det som under '6.1 Urval och begränsningar' ifrågasattes, om det skulle framkomma någon skillnad i hur *transspråkande* användes i de olika årskurserna som besöktes. Svaret på den frågan är kort och gott – nej, då samtliga klassrum använde *transspråkande* på liknande sätt. Självklart varierade den språkliga nivån samt nivån på ämneskunskaperna, men oavsett årskurs användes de *två strategiska principerna* på liknande sätt i samtliga klassrum. Lektionerna genomsyrades av den teoretiska utgångspunkten där *stöttning* och *språkande* var i fokus. Även översättningar av ord och begrepp på olika språkförekom i samtliga klassrum.

9 Slutsats

I slutsatskapitlet kommer studiens slutsats redogöras med utgångspunkt i studiens frågeställningar samt resultat. En metoddiskussion kommer framföras och förslag på fortsatt forskning inom området kommer belysas.

Studiens frågeställningar är:

- Hur används *transspråkande* som läranderesurser i klassrummet?
- Vilka möjligheter och svårigheter finns det, ur ett lärarperspektiv, med *transspråkande*?

Efter att ha studerat, analyserat och diskuterat studiens resultat har följande slutsatser utifrån studiens frågeställningar dragits. Slutsatsen visar att de största **möjligheterna** lärarna ser med *transspråkande* är att eleverna utvecklas och lär sig av och genom varandra. Arbetet med *transspråkande* ger eleverna möjligheter att *språka* tillsammans med elever som besitter samma modersmål. Syftet med *språkande* är att eleverna tillsammans ska diskutera begrepp eller uppgifter på deras starkaste språk, för att på så vis befästa och utveckla både sina ämnes- och språkliga kunskaper. Genom att låta eleverna *språka* och lära sig av varandra använder lärarna elevernas tidigare erfarenheter och bakgrund i elevernas lärande. Baserat på att eleverna lär sig och utvecklas genom och med varandra menar också lärarna att ett av *transspråkandets* andra möjligheter är att eleverna utvecklar kunskaper snabbare. Lärarna menar att eleverna, genom användandet och med utgångspunkt i deras tidigare erfarenheter, utvecklas snabbare och bättre – både i deras ämneskunskaper, språkliga kunskaper samt i deras identitetsutveckling. Den tredje och, enligt lärarna, viktigaste möjligheten *transspråkande* genererar är att eleverna utvecklar och stärker sin identitet. Genom att synliggöra alla språks lika värde, samt uppmuntra eleverna att tala och använda sitt språk i klassrummets alla aktiviteter stärker lärarna elevernas identitet. Eleverna känner att deras bakgrund, språk och identitet blir viktig och betydelsefull i deras lärande och utveckling.

Studiens teoretiska utgångspunkt, vilket har genomsyrat hela studien, visar *stöttning* som den viktigaste delen i elevers utveckling. I slutsatsen visas att *stöttning* är grundpelaren för samtliga möjligheter som har framkommit i resultatet. Genom *stöttning* från lärare eller andra elever når eleven till nästa fas i sin *proximala utvecklingszon*, och detta kan appliceras i både elevernas kunskapsutveckling, samt i deras identitetsutveckling.

De **svårigheter** lärarna ser med *transspråkande* är för de elever som inte har tillgång till *stöttning* i form av klasskamrater som talar samma modersmål. För elever som är själva i sitt språk kan det vara svårt att utveckla sina kunskaper samt stärka sin identitet. För elever som inte har någon språklig *stöttning* faller en av *transspråkandets* största möjligheter samt den teoretiska utgångspunktens största begrepp – *stöttning*. Eleverna får då igen möjlighet att *språka* och utvecklas tillsammans med andra.

En annan svårighet lärarna belyser är deras kollegers syn på flerspråkighet. Enligt lärarna visar sig den enspråkiga normen och den traditionella flerspråkighetssynen fortfarande vara starkt implementerad i vårt samhälle och skola. Kollegernas syn på flerspråkighet påverkar elevernas användning av sina språk, då eleverna blir osäkra på när och hur de får använda sitt språk. Detta påverkar i sin tur elevernas kunskaps- samt identitetsutveckling.

Hur *transspråkande* används som läranderesurser i klassrummen gick i enlighet med tidigare forskningsresultat samt med studiens teoretiska utgångspunkt, vilket visar att lärarna ska ge eleverna möjlighet att *språka* och stötta varandra under lektionerna. Resultatet, baserat på observationer, visar även att lärarna uppmuntrade eleverna att kontinuerligt använda och tala sitt modersmål i klassrummet. Tidigare forskningsresultat belyser även vikten av att klassrummet där *transspråkande* används bör ha planscher, bilder, kartor och litteratur på olika språk synligt i klassrummet. Resultatet visar att det enbart var två klassrum som hade litteratur samt planscher synligt upphängda i klassrummet. Slutsatserna som dras är att det beror på att dessa klassrum har ett tydligt inarbetat arbetssätt och har tillämpat *transspråkande* under en längre tid i klassrummen.

Ytterligare en slutsats studien bringar visar att *transspråkande* inte skiljer sig markant åt i de olika årskurserna. Det indikerar att *transspråkande* kan användas som ett arbetssätt i olika årskurser, då användandet av *transspråkande* såg lika dant ut i klassrum på lågstadiet, mellanstadiet, högstadiet samt i förberedelseklass.

9.1 Metoddiskussion

De valda metoder som använts under studien passade bra till studiens frågeställningar samt syfte. Det som hade kunnat göras annorlunda under intervjuerna var att lärarna hade kunnat få intervjufrågorna några dagar innan intervjun skulle ske, för att på så vis ge dem lite tid att fundera ut sina svar. Kanske hade det bringat mer djupgående svar.

Under intervjuerna samt under bearbetning av den insamlade datan upptäcktes att det var besvärligt för vissa lärare att berätta vad de tyckte det fanns för svårigheter med *transspråkande*. Känslan som uppkom var att lärarna inte fick medge att det fanns några svårigheter med arbetet då de var väldigt optimistiska till *transspråkande*. Ett alternativt hade kunnat vara att intervjua lärare som aktivt valt att inte arbeta med metoden på grund av de olika svårigheterna. Då kanske studiens resultat hade blivit annorlunda och visat andra svårigheter.

På grund av examensarbetets korta tidsperiod samt de direktiv vi fått angående sidantal, fanns bara möjlighet att observera och intervjua fem lärare. Om mer tid funnits, samt mer utrymme att skriva på hade eventuellt resultatet bringat fram andra slutsatser.

9.2 Fortsatt forskning

Som framkommer under metoddiskussionen kan en fortsatt forskning handla om lärare som aktivt valt att inte arbeta med *transspråkande* och analysera vad de ser för svårigheter med arbetet samt motivera deras val av att inte applicera *transspråkande* i sin undervisning.

Ytterligare en inriktning på fortsatt forskning kan vara att involvera eleverna och se och analysera frågeställningarna utifrån elevernas perspektiv.

10 Litteraturförteckning

- Arnberg, Lenore (2004). *Så blir barn tvåspråkiga: vägledning och råd under förskoleåldern*. Rev. och uppdaterad [utg.] Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Axelsson, Monica (2013). *Flerspråkighet och lärande*. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker (2001) refererat i García, Ofelia & Li, Wei (2014). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Första utgåvan Stockholm: Natur & kultur
- Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Anne Cathrine (1998) Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogiska praxis i: Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Creese, Angelica & Blackledge, Adrian (2015) *Translanguaging and Identity in Educational Settings*. Cambridge University Press 2015
https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/E52D4C1844328A0E1534B16145B5EF4D/S0267190514000233a.pdf/translanguaging_and_identity_in_educational_settings.pdf [Hämtat: 2018-12-06]
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur
- Dale, Erling Lars (1998) *Lärande och utveckling i lek och undervisning i*, Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur

- Drewsen, Annelie (2018) *Flerspråkiga arbetsformer för nyanlända elever*. Artikel 8 Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.189c87ae1623366ff3718a6/1524039121993/Flerspråkiga-arbetsformer-for-nyanlanda-elever-annelie-drewsen-20180418.pdf> [Hämtat 2018-12-14]
- Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Garcia, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. New Jersey, USA: Wiley-Blackwell
- Garcia, Ofelia (2015) *Konferens Symposium 8 oktober 2015* Film:
<https://www.andrasprak.su.se/konferenser-och-symposier/symposium-2015/program/the-translanguaging-current-in-language-education-1.231363> [Hämtat: 2018-11-20]
- García, Ofelia & Li, Wei (2014). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Första utgåvan Stockholm: Natur & kultur
- Garcia & Seltzer (2016) *The translanguaging Current in Language Education i Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. Första upplagan. Kindenberg, Björn (red.) (2016).
- Gibbons, Pauline (2012). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Jaspers, Jürgen (2017) *The transformative limits of translanguaging*
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530917302434> [Hämtat: 2018-12-20]
- Kolu, Jaana (2017) ”*Me ollaan mukana tässä experimentissä*” *Lingvistiska resurser och språkpraktiker i tvåspråkiga ungdomssamtal i Haparanda, Stockholm och Helsingfors*. Uppsats från UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54078/978-951-39-7076-5.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Hämtad: 2018-12-20]
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

- Lindberg, Inget (2002) *Myter om flerspråkighet*
http://www.spraknamnden.se/sprakvard/innehallsfor-teckning/4_02/Lindberg.pdf [Hämtad 2019-05-01]
- Linnér, Bengt & Lundin, Katarina (2011). *Klassrummens många språk: att förhålla sig till elevers språkbruk*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Norling, Heléne (2018) *Rekordstort intresse för Ämnets dag*. Nyheter, Lärarutbildning, Göteborgs universitet
https://lararutbildning.gu.se/aktuellt/nyheter/Nyheter_Detalj//rekordstort-intresse-for-amnets-dag.cid1594389 [Hämtad 2018-12-20]
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2007). *Språkinläring och språkanvändning: svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Otterup, Tore (2018) *Flerspråkighet som resurs*. Skolverket
<https://www.skolverket.se/download/18.189c87ae1623366ff3718a5/1524039100811/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf> [Hämtad 2019-04-30]
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin (2018) Introduktion, i Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur
- Paulsrud, BethAnne & Zilliacus, Harriet (2018) Flerspråkigt och transspråkande i lärarutbildningen, i Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur
- Psykologiguiden.se: Exekutiva funktioner
<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=exekutiv%20funktion> [Hämtad 2019-01-17]
- Psykologiguiden.se: Metakognition
<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=metakognition> [Hämtad 2019-01-17]
- Salameh, Eva-Kristina (2012). *Flerspråkighet i skolan: språklig utveckling och undervisning*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur

- Skolinspektionen (2010:16) *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. (2010:16). Stockholm: Skolinspektionen.
<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Sprak--och-kunskapsutveckling-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska/> [Hämtat: 2018-11-05]
- *Skollagen (2010:800)* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [Hämtat: 2018-12-01]
- Skolverket (2013) *Flera språk i förskolan: teori och praktik*. Stockholm: Skolverket.
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3036>
- Skolverket (2017) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. (2017).
- Skolverket (2017b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017. Kursplan för modersmål i grundskolan (2017)*.
- Skolverket (2017c) *Stöttning på olika nivåer*.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/033_nyanlandas-sprakutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M33_7-9-gy_02A_stottning_ny.docx [Hämtat 2018-12-17]
- Skolverket (2018a) *PM - Slutbetyg i grundskolan, våren 2018* (2018)
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3983> [Hämtad 2018-10-23]
- Skolverket (2018b) *Forskning om flerspråkighet*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forskning-om-flersprakighet> [Hämtat: 2018-12-06]
- *Språklagen (2009:600)* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600 [Hämtat: 2018-11-27]
- Statistiska centralbyråns mätning (2017) : <http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/> [Hämtat: 2018-10-23]

- Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2018) Rum för transspråkande i modersmålsundervisningen, i Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur
- Svensson, Gudrun (2016) *Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet*, i Flerspråkighet som resurs: symposium 2015. Första upplagan. Kindenberg, Björn (red.) (2016).
- Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Första utgåvan [Stockholm]: Natur & Kultur
- Svensson, Gudrun, Svensson, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2018). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket
- Säljö, Roger (2014) *Den lärande människan*, i. Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur
- Säljö, Roger (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for Bilingual Education (NCBE). Resource collection series, No 9.
- Torpsten, Ann-Christin (2018) Transspråkande, tidigare kunskaper och lärande, i Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet Regeringen (2014/2015) <https://www.regeringen.se/contentassets/493eacd6499d4701855e4bcfd0c5dfcd/utbildning-for-nyanlanda-elever---mottagande-och-skolgang-prop.-20141545> [Hämtat: 2018-10-23]
- Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos
- Wedin, Åsa (2017) *Transspråkande som röd tråd*. Pedagogiska magasinet, Lärarförbundet. <https://pedagogiskamagasinet.se/transsprakande-som-rod-trad/> [Hämtat: 2018-12-13]

Bildkällor:

- Garcia, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. New Jersey, USA: Wiley-Blackwell

Bilaga 1

Observationsschema *transspråkande*

Hur syns *transspråkande* i klassrummet?

- *Transspråkande* på väggarna?
- Tillgång till litteratur (läromedel/skönlitteratur) på andra språk i klassrummet?

Hur används de två strategiska principerna?

Sociala rättvisan:

Läraren inställning till språken – är alla språk lika mycket värda? Hur visar sig detta?

Läraren bekräftar elevens identitet och låter eleven använda sitt språk i undervisningen? Hur visar sig detta?

Social träning:

Skapar läraren uppgifter där eleven får möjlighet att använda sitt modersmål? Hur visar sig detta?

Använder läraren sig av *stöttning*? Hur visar sig detta?

Får eleverna använda sitt modersmål vid kognitivt krävande uppgifter? Hur visar sig detta?

Hur används *transspråkande* under genomgångar i klassrummet?

- Visar läraren uppgifter på olika språk?
- Finns det tillgång till studiehandledare som översätter?

Hur används *transspråkande* vid enskilt arbete

- Hur görs det?
- Får eleverna uppgifter på svenska som de får behandla på vilket språk de vill?

Hur används *transspråkande* vid grupparbete

- Hur görs det?
- Används *stöttning* där eleverna får möjlighet att *språka* tillsammans med andra elever?

Redovisning efter eget eller grupparbete

- Redovisas uppgifterna på svenska för resten av klassen?
- Hur görs det? Vilket språk och hur går det till?

Annat som uppmärksammades:

Bilaga 2

Intervjuguide *transspråkande*

- Hur gammal är du och hur länge har du arbetat som lärare? Hur många år har du arbetat med *transspråkande*?
- Varför använder du dig av *transspråkande*?
- Hur många språk talar eleverna din grupp?
 - Hur många av dem talar du?
 - Hur fungerar det?
 - Vilka svårigheter och vilka möjligheter ser du med det?
- Vilka **möjligheter** ser du med *transspråkande*?
 - För eleverna?
 - För dig som lärare?
- Vilka **svårigheter** ser du med *transspråkande*?
 - För eleverna
 - För dig som lärare
- Hur tycker du att elevernas lärande påverkas av *transspråkande*?