



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete, 15 hp, för  
Speciallärarexamen specialisering språk-, skriv- och läsutveckling  
VT 2021  
Fakulteten för Lärarutbildning**

# **Transspråkande förhållningssätt i undervisning**

En studie utifrån lärares perspektiv

**Pernilla Kristensson och Anna-Lena Petersson**

**Författare**

Pernilla Kristensson och Anna-Lena Petersson

**Titel**

Transspråkande förhållningssätt i undervisning  
En studie utifrån lärares perspektiv

**Engelsk titel**

Translanguaging approach to teaching  
A study from teachers' perspective

**Handledare**

Maria Rubin

**Examinator**

Ann-Elise Persson

**Sammanfattning**

Studiens syfte är att bidra med kunskap om några grundskollärares och en specialpedagogs upplevelser av och syn på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med särskilt fokus på transspråkande förhållningssätt. Studiens syfte är också att bidra med kunskap om speciallärares roll i arbetet med att främja transspråkande i undervisningen för elever i behov av språkligt stöd. De teoretiska ramarna för studien utgörs av sociokulturella perspektiv och interkulturellt pedagogiskt perspektiv. Studiens ansats är kvalitativ och studiens data samlades in genom semistrukturerade intervjuer. Utifrån lärarnas beskrivningar synliggörs såväl fördelar som utmaningar med transspråkande förhållningssätt i undervisningen. Den enskilt mest framträdande framgångsfaktorn för att transspråkande undervisning kan ske är enligt studiens resultat lärarens förhållningssätt och positiva inställning till alla språk. Resultatet visar vidare att transspråkande förhållningssätt i undervisning kan vara ett sätt att förebygga diskriminering och främlingsfientlighet. Studiens specialpedagogiska relevans synliggörs genom att studien visar att specialläraren kan vara en resurs i att utforma stöttande undervisning för flerspråkiga elever samt i att utbilda och informera lärare kring transspråkande.

**Ämnesord**

Flerspråkighet, identitet, interkulturellt pedagogiskt perspektiv, social praktik, social rättvisa, sociokulturella perspektiv, transspråkande.

**Author**

Pernilla Kristensson and Anna-Lena Petersson

**Title**

Translanguaging approach to teaching

A study from teachers' perspective

**Supervisor**

Maria Rubin

**Examiner**

Ann-Elise Persson

**Abstract**

The purpose of the study is to contribute with knowledge of some teachers' and a special educator's experiences of and views on language and knowledge development working methods with a special focus on translanguaging approaches. The purpose of the study is also to contribute with knowledge about the role of the special needs teacher in the work of promoting translanguaging in teaching for students in need of language support. The theoretical framework for the study consists of socio-cultural perspectives and intercultural pedagogical perspectives. The study approach is qualitative and the study data were collected through semi-structured interviews. Based on the teachers' descriptions, both advantages and challenges with translanguaging approaches in teaching are made visible. According to the results of the study, the single most prominent success factor for translanguaging teaching to take place is the teacher's positive attitude towards all languages. The results also show that translanguaging approaches in teaching can be a way to prevent discrimination and xenophobia. The study's special pedagogical relevance is made visible by the fact that the study shows that the special needs teacher can be a resource in designing supportive teaching for multilingual students and in educating and informing teachers about translanguaging.

**Keywords**

Identity, intercultural pedagogical perspective, multilingualism, social justice, social practice, socio-cultural perspectives, translanguaging.

# Innehåll

Förord .....	7
1 Inledning.....	8
1.2 Syfte och forskningsfrågor .....	10
2 Centrala begrepp.....	10
2.1 Transspråkande.....	10
2.2 Social rättvisa och social praktik.....	10
2.3 Flerspråkig.....	11
2.4 Identitet.....	11
3 Bakgrund och litteratur.....	11
3.1 Språkets roll i skolan .....	11
3.2 En flerspråkig och interkulturell skola .....	13
3.3 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, SKUA .....	14
3.4 Transspråkande.....	17
3.4.1 Social praktik och social rättvisa .....	19
3.4.2 Enspråkighetsnorm .....	19
3.4.3 Identitetsutveckling .....	19
3.5 Speciallärarens roll i en flerspråkig skola .....	21
4 Tidigare forskning .....	23
4.1 Inkludering, demokrati och identitetsskapande.....	23
4.2 Transspråkande.....	24
4.3 Språkutvecklande och transspråkande undervisning.....	25
5 Teoretisk förankring .....	27
5.1 Sociokulturella perspektiv .....	27
5.1.1 Appropriering .....	28
5.1.2 Artefakter.....	28

5.1.3 Mediering .....	29
5.1.4 Proximal utvecklingszon .....	29
5.2 Interkulturellt pedagogiskt perspektiv .....	30
6 Metod.....	31
6.1 Val av metod.....	31
6.1.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer .....	31
6.2 Urval .....	32
6.3 Genomförande .....	33
6.4 Bearbetning och analys av empiri .....	34
6.4.1 Bearbetning.....	34
6.4.2 Analys.....	34
6.5 Trovärdighet och tillförlitlighet .....	36
6.6 Forskningsetik .....	36
7 Resultat.....	37
7.1 Inkludering och identitetsskapande - resultat.....	37
7.1.1 Fördjupad analys .....	40
7.2 Transspråkande förhållningssätt - resultat.....	41
7.2.1 Fördjupad analys .....	43
7.3 Pedagogiska fördelar - resultat .....	44
7.3.1 Fördjupad analys .....	46
7.4 Pedagogiska utmaningar - resultat.....	47
7.4.1 Fördjupad analys .....	48
7.5 Speciallärarens roll – resultat .....	48
7.5.1 Fördjupad analys .....	49
7.6 Elever i behov av stöd - resultat .....	50
7.6.1 Fördjupad analys .....	51
7.7 Sammanfattning av resultat .....	52

8 Diskussion .....	53
8.1 Metoddiskussion.....	53
8.2 Resultatdiskussion .....	55
8.2.1 Inkludering och identitetskapande .....	55
8.2.2 Transspråkande förhållningssätt.....	55
8.2.3 Fördelar.....	57
8.2.4 Utmaningar .....	58
8.2.5 Speciallärares roll .....	60
8.2.6 Elever i behov av särskilt stöd.....	62
8.2.7 Förslag på framtida forskning .....	63
8.3 Slutord och specialpedagogiska implikationer.....	64
Referenser.....	65
Bilaga 1, Missivbrev.....	70
Bilaga 2, Intervjuguide .....	72

## Förord

Vårt intresse för språk har alltid funnits och vi har alltid känt en stor glädje i att undervisa elever i språk med allt vad det innebär. Därför var det en självklarhet för oss båda att välja specialisering inom språk-, skriv- och läsutveckling när vi för tre år sedan sökte till speciallärarutbildningen vid Högskolan i Kristianstad. Under våra drygt 20 år som klasslärare har vi mött - och möter dagligen - många elever i språkliga svårigheter. En del av dessa elever har ett annat modersmål. Vi har många gånger känt att vi saknat rätt kunskap om hur vi kan stötta flerspråkiga elever i deras lärande. På en studiedag i ämnet transspråkande hittade vi ett sätt som tilltalade oss och gav oss idéer om hur man kan tänka kring flerspråkighet. Valet av ämne till examensarbetet kändes därför självklart och under studiens gång insåg vi att transspråkande är så mycket mer än bara en undervisningsmetod. I mötet med forskning, litteratur och engagerade lärare fick vi den kunskap vi tidigare saknat och en djupare förståelse för att det handlar om att undervisa hela eleven. Därför vill vi först och främst rikta ett stort tack till de lärare som bidrog med ovärderliga tankar och erfarenheter kring transspråkande. Ni var alla en inspiration och genom era berättelser framkallade ni såväl glädjetårar som rysningar hos oss. Vår studie hade inte varit möjlig utan er.

Denna studie är ett resultat av ett samarbete från början till slut. Vi har gemensamt genomfört alla intervjuer, formulerat varenda mening och delat varje tanke. Vi har tillbringat många timmar tillsammans där vi haft djupa pedagogiska diskussioner blandat med många skratt.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Maria Rubin som har utmanat oss i våra tankar och i vårt skrivande. Tack för dina kloka idéer och din djupa kunskap och tack för din ovärderliga respons genom hela processen! Vi vill också tacka våra rektorer och kollegor som underlättat för oss att kunna genomföra denna utbildning och studie. Slutligen vill vi säga ett innerligt tack till våra familjer som varit ett fantastiskt stöd och hejat på oss hela vägen in i mål.

Karlshamn, maj 2021

Anna-Lena och Pernilla

# 1 Inledning

I världen finns det 7,7 miljarder människor och det talas närmare 7000 språk. Av de nästan 200 nationer i världen är en majoritet av nationerna minst tvåspråkiga och de flesta är flerspråkiga (Ethnologue, 2021; García & Wei, 2018). I många länder finns samtidigt en enspråkig ideologi där enbart huvudspråket tillåts i undervisningen på landets skolor. Ofta finns det i dessa länder en lång tradition där styrande inom skolan menar att elever bäst lär sig ett nytt språk genom att enbart använda skolspråket, som är elevens nya språk. I afrikanska engelskspråkiga länder beskriver exempelvis forskare att en enspråkig ideologi gör att föräldrar väljer att placera elever i skolor där språkpolitiken "English only" gäller (Kiramba, 2017). I USA är engelska huvudspråket men en stor del av befolkningen talar ett annat modersmål. Trots att det finns skolor där undervisning erbjuds på båda språken väljer föräldrar ändå att placera sina barn i enspråkiga skolor. Detta eftersom föräldrarna har en önskan att deras barn ska lära sig engelska så fort som möjligt och på så sätt bli en del av samhällsgemenskapen (DiNicolo, 2019; Pacheco, 2018; Pacheco, Daniel, Pray & Jimenez, 2019).

Liknande tendenser som i många andra länder finns också i Sverige som idag också är ett flerspråkigt land. Sverige är ett land som officiellt stödjer den flerspråkiga individen eftersom vi erbjuder modersmålsundervisning, men Paulsrud och Zilliacus (2018) menar att vi samtidigt håller fast i en enspråkig ideologi. De hävdar att flerspråkighet och flerspråkiga elever inte synliggörs i svenska skolans läroplan utan att det snarare är en enspråkig, svenskinriktad norm som framträder och andra språk framställs som främmande. Paulsrud och Zilliacus (2018) hävdar att det i svenska skolor är svenska språket som har högst status vilket skulle kunna leda till att flerspråkiga elever varken vill eller tillåts använda sitt modersmål.

Att eleven får använda alla sina språkliga resurser i undervisningen och att skolans bemötande genomsyras av alla språks lika värde benämns som ett transspråkande förhållningssätt (García & Wei, 2018). Omfattande mängd forskning pekar på att ett transspråkande förhållningssätt i undervisningen gynnar elevens språk- och kunskapsutveckling (García & Wei, 2018; Kiramba, 2017; Pacheco, 2018; Pacheco m.fl., 2019; Svensson, 2017). Skolverket (2021a) visar samtidigt i sin statistik över elever med utländsk bakgrund som är födda utomlands att enbart 43 % går ut grundskolan med fullständiga betyg i alla ämnen. Skolverket (2018) lyfter forskning som framhåller

språkutvecklande arbetssätt som en framgångsfaktor i undervisningen för flerspråkiga elever. Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2021) menar att kommunikativ undervisning där man fokuserar på språkets roll i alla ämnen är gynnsam för alla elever och högst nödvändig för flerspråkiga elever. I “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr 11, 2019) kan man läsa att “Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker” (Skolverket, u.å., kursplan svenska). Enligt Lgr 11 (2019) ska undervisningen också främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.

En granskning från Skolinspektionen (2021) pekar på att det finns behov av ökad kompetens hos lärare att möta flerspråkiga elever med en språkutvecklande undervisning. Många lärare uttrycker att de har en positiv inställning till att arbeta språkinriktat men känner en osäkerhet inför transspråkande undervisning (Pacheco, 2018; Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson, 2016). Speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling har en central roll i att främja en språkutvecklande undervisning där transspråkande är en del. I examensordningen kan man läsa att speciallärare ska “. . . vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling . . . “(SFS 2017:1111). Specialläraren är alltså en betydelsefull samtalspartner till läraren både i planerandet och utförandet av undervisningen och även ett stöd för språkligt sårbara elever.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att bidra med kunskap om några grundskollärares och en specialpedagogs upplevelser av och syn på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med särskilt fokus på transspråkande förhållningssätt. Syftet är också att bidra med kunskap om speciallärarens roll i arbetet med att främja transspråkande i undervisningen för elever i behov av språkligt stöd.

Utifrån syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vilka är lärares upplevelser och erfarenheter av att använda transspråkande förhållningssätt i sin undervisning?
- Vilka pedagogiska fördelar och utmaningar ser lärare med att använda transspråkande förhållningssätt i sin undervisning?
- Hur ser lärare på speciallärarens roll i att samverka med lärarna i utformandet av en språkutvecklande undervisning med fokus på transspråkande?

## 2 Centrala begrepp

Det finns en mängd begrepp som används i forum där transspråkande diskuteras. I följande avsnitt förklaras de mest relevanta av dessa utifrån studiens syfte.

### 2.1 Transspråkande

Begreppet transspråkande är hämtat från det engelska begreppet *translanguaging* som innefattar att man tar vara på elevens samtliga språkliga resurser. Vi valde den svenska termen *transspråkande* som begrepp för att vi upplever det vara mer språkligt tillgängligt. I denna studie används även begreppen *transspråkande förhållningssätt* och *transspråkande undervisning*, beroende på vilken situation som beskrivs.

### 2.2 Social rättvisa och social praktik

Med ett transspråkande förhållningssätt följer en syn på att politiskt och moraliskt handlande leder till *social rättvisa* (García & Wei, 2018). Med social rättvisa menas att alla språk har lika värde och ett anammande av detta förhållningssätt kan leda till ett lärande och stärkande av elevers identitet (Svensson, 2017).

*Social praktik* innebär hur transspråkande tillämpas i samvaron mellan människor. García och Wei (2018) menar att en mångfald av språkliga praktiker inkluderas i en strävan efter social rättvisa.

Svensson (2017) förtydligar dessa båda begrepp med att social rättvisa och social praktik är varandras förutsättning och att de bör vara sammanvävda i undervisningen. Hon skriver vidare att dessa båda principer tillvaratar elevernas samtliga språkliga resurser och främjar både elevernas identitetsutveckling och deras kunskaps- och språkutveckling. Social praktik handlar om undervisningen, som ska innehålla meningsfulla sammanhang med tydliga och varaktiga strategier för hur flerspråkiga resurser kan användas.

## **2.3 Flerspråkig**

I flera internationella studier används termen *bilingual* som kan översättas till tvåspråkig men det kan även innefatta elever med flera språk. Gällande elever som kan två eller flera språk valdes i denna studie Svenssons (2017) term *flerspråkig*.

## **2.4 Identitet**

Svensson (2017) menar att en mängd forskning visar att skolans bemötande av flerspråkiga elever är avgörande för deras språk- identitets- och kunskapsutveckling. Elever som får använda sitt språk och sin kultur i skolan påverkar självförtroendet och ger en känsla av trygghet och sannolikt även kunskapsinhämtning.

# **3 Bakgrund och litteratur**

I följande kapitel beskrivs inledningsvis hur styrdokumentet skriver fram språkets roll i skolan och därefter hur hela skolan kan genomsyras av ett interkulturellt förhållningssätt. Sedan följer en genomgång av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. I kapitlet skildras därefter transspråkande undervisning och slutligen lyfts speciallärarens roll i en flerspråkig skola.

## **3.1 Språkets roll i skolan**

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade (Lgr 11, 2019). Hajer och Meestringa (2014) instämmer och menar att inom all undervisning utvecklas kunskapen via språket. I Lgr 11 (2019) poängteras att "Undervisningen ska anpassas till varje elevs

förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” Man kan också läsa att eleven ska “. . . ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift . . .”.

Enligt Lgr 11 (2019) ställer den växande mångfald som finns i svenska klassrum idag höga krav på undervisande pedagoger. Elever ska ges det stöd och stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800). Skollagen (SFS 2010:800) säger att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning. Sedan 2009 finns en språklag i Sverige. I den står att den som har ett annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål (SFS 2009:600). Skolverket (2018) hävdar att undervisning som tillgodoser flerspråkiga elevers behov av att använda alla sina språkliga resurser kan leda till större möjlighet att lyckas i skolsammanhang och därmed till ökad måluppfyllelse.

I skolan förväntas elever utveckla både en skriftlig och muntlig förmåga att förmedla sig i olika skolämnen. Detta ställer höga krav på elevernas språkliga förmågor. Elever med ett annat modersmål än svenska hamnar under stor press då de på kort tid ska lära sig ett nytt språk. De förväntas utveckla ett socialt språk, d.v.s. ett vardagsspråk, samtidigt som de ska lära sig att hantera ett skolspråk. Slutligen möter eleverna även olika ämnesspråk som präglas av termer och begrepp och har en hög abstraktionsnivå (Skolforskningsinstitutet, 2018). Vardagsspråk och skolspråk utvecklas på olika sätt eftersom de är avsedda att användas i olika sammanhang (Skolverket, 2016). Forskning visar att detta tar mycket lång tid (Hajer & Meestringa, 2014; Holmström, 2015). För flerspråkiga elever beräknas det ta 1–2 år att behärska ett vardagsspråk. Vardagsspråket utvecklas genom språklig interaktion med andra och eleverna ökar förmågan genom att använda språket i olika sociala sammanhang. För yngre elever, 5–8 år, beräknas det ta ca 2–5 år att utveckla ett adekvat skolspråk. För elever i åldern 12–15 kan det behövas 6–8 år eftersom de behöver komma upp till en högre nivå i språket och visa fler förmågor och färdigheter för att nå upp till skolans kunskapskrav (K. Holmström, personlig kommunikation, 30 oktober, 2019). Skolspråket ses som mer avancerat och abstrakt, eleverna ska resonera, argumentera och diskutera och innehållet varierar beroende på vilket ämne det gäller. Skolspråket är dessutom i högre grad skriftspråksbaserat vilket ger

ytterligare en dimension till de svårigheter som uppstår för flerspråkiga elever (Skolverket, 2016). Dessutom möter eleverna den svenska skolan som för dem innebär en ny skolform. Den svenska skolan har en annan kunskapssyn jämfört med den skola eleverna förmodligen har tidigare erfarenheter från i sitt hemland. Detta kan också försvåra inläringen. Oavsett ålder på eleverna hamnar de oundvikligen i pedagogisk och språklig sårbarhet och är i ett stort behov av språkligt stöd (Berry, 2018).

### **3.2 En flerspråkig och interkulturell skola**

En ökad internationell rörlighet har bidragit till att vi idag har ett mångkulturellt samhälle. Detta innebär att även den svenska skolan under de senaste decennierna har präglats av en ökad kulturell och språklig mångfald. Både internationella och nationella förordningar påtalar skolans ansvar att hantera frågor såsom mångfald, ojämlikhet och utanförskap. Lorentz (2018) påpekar att regeringar och internationella organisationer, i synnerhet FN och Europarådet, uttryckligen och vid flertalet tillfällen framhållit att skyndsamt och på bred front avskaffa all slags rasism och främlingsfientlighet. I detta arbete spelar interkulturell utbildning en central roll. Detta innebär att skolor, lärare och lärarutbildningar har ett särskilt pedagogiskt ansvar att bidra till utvecklingen av interkulturell utbildning i klassrummen (Svenska Uneskorådet, 2021; Skolverket, 2021b). Enligt Lorentz (2018) står det klart att lärare bör finna ett sätt att i sin undervisning möta och interagera med eleverna och visa förståelse för deras kulturella identitet. Det interkulturella pedagogiska arbetet ska också bidra till att utveckla deras känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar. Utöver detta menar Wedin och Wessman (2017) att lärare behöver skapa en förståelse för hur elever utvecklar sitt språk samt hur de tillägnar sig kunskap i skolan i relation till deras utveckling av språkliga färdigheter.

Skolverket (2018) skriver att det är av stor vikt att lärare möter flerspråkiga elever med såväl en positiv attityd gentemot elevernas förstaspråk som en undervisning som ger eleverna möjlighet att använda alla sina språkliga resurser och erfarenheter i lärandet. Det menar Skolverket (2018) kan ge eleverna en bekräftelse på att även deras förstaspråk har betydelse och kan vara ett språk för lärande. Hajer & Meestringa (2014) anser att lärare som ger flerspråkiga elever en möjlighet att samtala, diskutera och förankra kunskap på sitt förstaspråk ger dem en större chans att även kunna visa sina förmågor på andraspråket. Det är likaså lämpligt att om möjligt bedriva ett samarbete med studiehandledare och

modersmållärare för att ge eleverna stöd i sitt modersmål och därigenom även stärka utvecklingen av både första- och andraspråket (Skolverket, 2018).

Interkulturalitet brukar användas för att beskriva lärares förmåga att dagligen bemöta eleverna på ett sätt som är positivt och identitetsstärkande. Det innebär att det i interaktionen mellan lärare och elever finns en nyfiken öppenhet och en ömsesidig respekt. I den interkulturella skolan behöver lärare vara öppna för att finna möjligheter, att möta utmaningar samt att vara lösningsbenägna. En interkulturell pedagogik kan ge lärare nya erfarenheter och lärdomar som bidrar till att läraren själv växer och utvecklas som människa (Lorentz, 2016).

### **3.3 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, SKUA**

Med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt avses enligt Skolforskningsinstitutet (2018) att man i undervisningen strävar efter att stärka såväl flerspråkiga elevers kunskapsutveckling som de språkliga färdigheter de behöver för att kunna uttrycka den nya kunskapen. Det gör man genom att bedriva en undervisning av hög kvalitet som ger alla elever lika möjligheter att utvecklas tillsammans och lära i alla skolans ämnen. Man arbetar medvetet med språket, dels som ett verktyg för lärande genom att läsa, skriva och framförallt samtala mycket och dels för att språket blir ett mål i sig. Eleven får använda sig av språket i meningsfulla sammanhang, vilket innebär att de får använda sig av språket i alla ämnen. Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2021) exemplifierar detta med att flerspråkiga elever kan få möjlighet att samtala om ett ämne på sitt eget modersmål innan de skriver, eller att de får skriva en text på sitt eget modersmål innan de skriver på svenska. Ett språk- och kunskapsutvecklande arbete handlar också om att lärare genom undervisningen ger eleverna en möjlighet att utveckla en språklig medvetenhet, att kunna se på sitt språkande ur olika perspektiv och att kunna använda det i olika lärandesituationer (Bruce, 2016). Hajer och Meestringa (2014) anser att den språkinriktade undervisningen tar hänsyn till alla elevers olikheter, siktar högt när det handlar om elevens tankemässiga färdigheter och ger lärarna verktyg i undervisningen. Att explicit undervisa om hur olika ämnen har specifika begrepp är enligt Bruce (2016) inte enbart viktigt för elever med flerspråkig bakgrund. Detsamma gäller för elever som befinner sig i en språklig sårbarhet.

Enligt skollagen (2010:800) har skolan ett kompensatoriskt uppdrag. Detta innebär att i utbildning ska hänsyn tas till elevers olika behov. Inom språkutveckling innebär det att undervisningen ska vara utformad så att den kompenserar för de skillnader som finns mellan olika elevers språkutveckling. Skolverket (2016) hävdar att mellan elever med svenska som modersmål och flerspråkiga elever är skillnaderna och olikheterna i elevers språkutveckling ännu större. Därför ställs skolor inför olika utmaningar i att skapa förutsättningar för att språk- och kunskapsutvecklande undervisning ska erbjudas i alla ämnen. Enligt Skolinspektionen (2021) är skolan skyldig att anpassa undervisningen så att den även passar flerspråkiga elever. Där betonas även vikten av att alla språk och allas bakgrund bejakas.

När undervisningen inte görs på modersmålet kan skolspråket kännas som ett stort hinder för eleven (Hajer & Meestringa, 2014). Det är just denna utmaning flerspråkiga elever möter i skolans alla ämnen. Bruce (2016) menar att eleverna behöver klara en hög språklig nivå för att kunna få de högsta betygen. Många elever med flerspråkig bakgrund, menar Hajer och Meestringa (2014), måste därför utkämpa en oöverbinnerlig strid. Detta menar de kan leda till att eleven får en negativ självbild och konsekvenserna för den fortsatta skolgången kan bli omfattande. Hajer och Meestringa (2014) säger också att lärare har en tendens att reda ut språkliga missförstånd genom att förklara ännu en gång, förenkla språket eller undvika att undervisa ämnesspecifika begrepp. Detta gör att kvaliteten på undervisningen sänks. På detta sätt kan man som lärare stjälpa istället för att hjälpa eleven.

I skolan möter, som tidigare nämnts, eleverna olika kategorier av språk. Eleverna förväntas kunna tillägna sig kunskaper genom att läsa läromedelstexter och vidare också visa sin förståelse av detta genom muntlig eller skriftlig redovisning. Detta ställer krav på alla elever, men för flerspråkiga elever är utmaningen så mycket större. För att ge eleverna en möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen krävs att lärare fokuserar på både språk- och ämneskunskaper. Hajer och Meestringa (2014) skriver att inom all undervisning utvecklas kunskapen via språket. Genom att lärare arbetar språkutvecklande förväntas undervisningen stödja elevernas utveckling både i andraspråket och i förståelsen för ämnet. Att arbeta språkutvecklande i en klass gör att ämnesinnehållet utvecklas. När elever får möjlighet att diskutera begrepp i samtal med andra får de med sig kunskaper

och färdigheter i skolan. För att förvärva detta ämnesadekvata språk behöver de lärarnas stöd, inte minst genom en undervisning av god kvalitet.

Det finns flera olika faktorer som bidrar till en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Skolforskningsinstitutet (2018) skriver att flerspråkighet kan vara en resurs i klassrummet och det kan vara av stort värde för eleverna om den används på ett bra sätt. Genom att ge flerspråkiga elever möjlighet att använda sitt förstaspråk och sina vardagliga erfarenheter i skolarbetet menar Skolverket (2016) att eleverna kan nå en större förståelse för innehållet i undervisningen. Skolforskningsinstitutet (2018) hävdar att det är grundläggande för elevernas språk- och kunskapsutveckling att lärare stöttar genom att bygga upp en förförståelse. Inför ett nytt arbetsområde kan det därför vara lämpligt att ta reda på vad eleverna vet om ämnet och vad de vill veta. Det skapar både intresse och engagemang hos eleverna och ger läraren en god kunskap inför vidare planering av arbetsområdet.

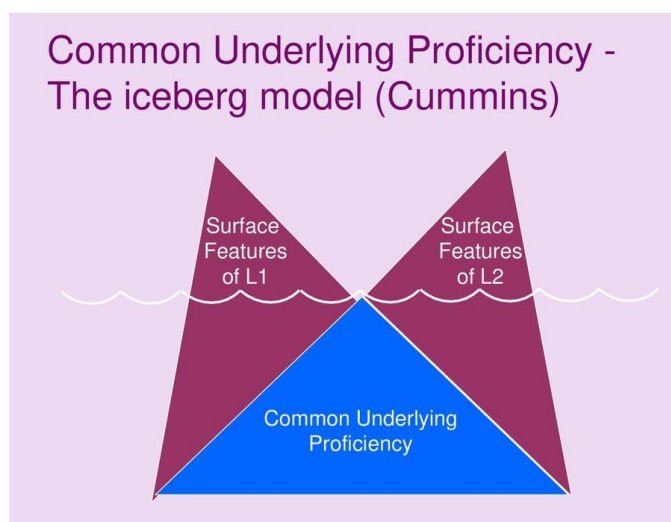
Hur samtalen mellan elever läggs upp kan enligt Skolforskningsinstitutet (2018) påverka elevernas inläring. Samarbete som sker i par eller i mindre grupper tenderar att ha en positiv påverkan på förståelse och inläring, framför allt då flerspråkiga elever tillåts samtala på sitt förstaspråk. Undervisning som sker i helklass och på en alltför abstrakt nivå bidrar till att klassrumsdialogen minskar och det kan ge en negativ påverkan på elevernas engagemang och kunskapsinhämtning. Skolforskningsinstitutet (2018) hänvisar till studier som visar på att användandet av visuella hjälpmedel så som kroppsspråk, gester, samt digitala resurser bidrar till en ökad förståelse. Stöd i form av bilder och förenklat språk kan underlätta för eleverna i inläringen, men allteftersom eleverna blir äldre får man vara uppmärksam på att det inte upplevs för barnligt. Elever har i studier uttalat sig om att det gör att det blir lättare att förstå, men de inte vill ha det så i klassrummet för att de upplever att det är pinsamt.

Hajer och Meestringa (2014) anser att flerspråkighet är av stort värde för alla människor i samhället. Därför bör flerspråkiga elever uppmuntras att använda och utvecklas även i sitt modersmål. Elever som utvecklar ett avancerat språk i sitt modersmål har lättare att tillgodogöra sig det även i andraspråket. I skolan bör därför, om möjligt, samarbete bedrivas med studiehandledare och modersmåls lärare då de kan vara ett stort stöd i elevernas språk- och kunskapsutveckling. Berry (2018) menar att även speciallärare och sva-lärare kan vara ett stöd för både elever och lärare i undervisningen.

### 3.4 Transspråkande

En undervisning som grundar sig på elevers språk, erfarenhet och bakgrund har visat sig vara framgångsrik för elevernas måluppfyllelse. Ett transspråkande förhållningssätt kan vara en betydande del i denna undervisning.

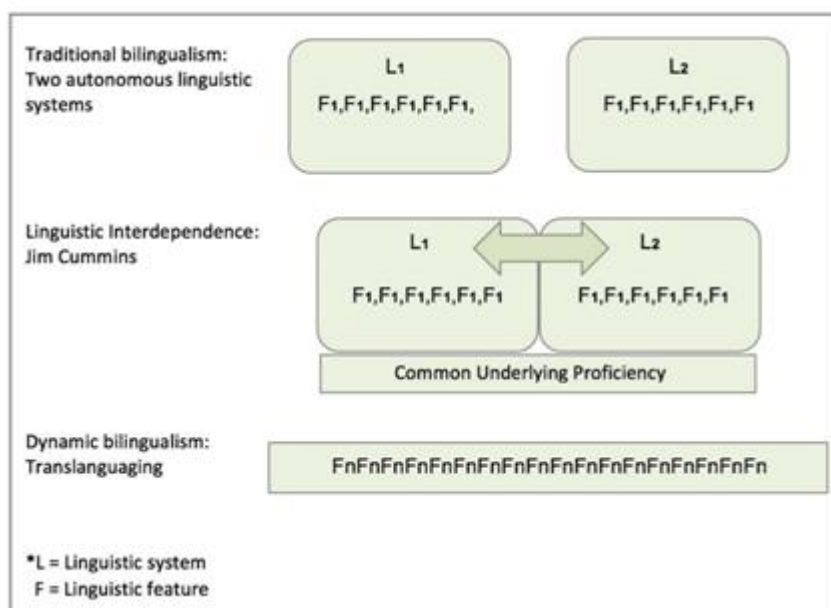
Begreppet transspråkande skapades av språkforskaren Cen Williams år 1996, då han i en stor studie kring flerspråkighet visade att eleverna hade lättare att lära sig ett nytt språk om de hade tillgång till sitt modersmål. Det gjorde inte bara att eleverna blev bättre på båda språken, utan även att eleverna fick djupare ämnesutveckling och kunskapsfördjupning (Svensson, 2018). Williams lät, enligt Svensson (2018), bland annat eleverna läsa texter på ett språk och tala och skriva om dem på sitt andraspråk. Men transspråkande innebär inte att eleven byter språk, från ett till ett annat. Istället ska språken ses som en sammanhängande resurs och båda ska användas för att bygga kunskaper och förståelse. Redan 20 år tidigare hade Jim Cummins, som var forskare i flerspråkighet, publicerat forskning som visade att alla språk en individ lär sig står i förhållande till varandra. Han menade att man inte kunde se språken som separata delar, skilda från varandra. För att ge en förklaring publicerades denna bild av två isberg som symboliserar individens språk. Det som inte syns under ytan är individens språkliga förmåga (*common underlying proficiency*).



Figur 1. Cummins isbergmodell (Driver, 2021, slide från pp What works fpr secondary EAL learners).

Den viktigaste slutsatsen i Cummins forskning var att elever behöver ha tillgång till alla sina språkliga resurser. Hans senare forskning har visat att flerspråkiga elever ofta missgynnas i en skola som bara tillåter ett språk (Svensson, 2018).

García och Wei (2018) lyfter begreppet transspråkande till ytterligare en nivå. Där Cummins menar att språk hänger ihop som en gemensam underliggande förmåga menar García och Wei (2018) istället att de språkliga sambanden är som ett dynamiskt och komplext nätverk som är sammanflätade på alla nivåer.



Figur 2, Dynamiskt perspektiv på tvåspråkighet (García & Wei, 2018, s. 35).

García och Wei (2018) förklarar att om det nya språket får slå rot tillsammans med modersmålet får båda språken en chans att växa och utvecklas. De konkretiserar begreppet dynamisk flerspråkighet genom att beskriva hur ett banjanträd växer. Banjanträd börjar växa från frön som fåglar släppt i sprickor på ett annat träd där de utvecklar luftrötter åt olika håll. Slutligen slår luftrötterna rot i marken och trädet får en chans att växa. Samma sak gäller för elever som får möjlighet att använda alla sina språkliga resurser. Språken vävs ihop och eleven skapar ett eget sätt att språka (García & Wei, 2018; Svensson, 2017). Jonsson (2018) exemplifierar detta när hon beskriver hur flerspråkiga elever och lärare berättar om hur de använder transspråkande privat och på arbetsplatsen eller skolan. En av lärarna använder både engelska och svenska i hemmet men växlar och blandar språk beroende på vad de samtalar om. En elev i Jonssons studie berättade att hen använde engelska språket vid samtal om känslor, eftersom hen upplevde att engelska var ett bättre känslspråk. Jonsson (2018) beskriver transspråkande som en språkideologi där olika språk ses som resurser. Denna ideologi kännetecknas av att elever

tillåts och uppmuntras att använda hela sin språkrepertoar i alla situationer. Läraren har en avgörande roll i att uppmuntra allas språks lika värde.

#### 3.4.1 Social praktik och social rättvisa

Social rättvisa innebär att alla språk har samma värde. Detta innebär att alla språk är ett redskap för lärande och en källa till kunskap. Läraren kan genom sitt handlande och sitt bemötande bidra till att det skapas en positiv klassrumsmiljö, där alla språk accepteras och bejakas. Svensson (2017) förklarar att social rättvisa och social praktik verkar tillsammans. I social praktik lyfts elevernas språkliga resurser och livserfarenheter. Språket ska vara i fokus men det innebär inte att lärare ska ge avkall på ämnesinnehållet. En förväntad hög kognitiv nivå i undervisningen ger en positiv effekt på den språkliga nivån och leder till ökade ämneskunskaper (García & Wei, 2018). García och Wei (2018) menar att språken ska användas i meningsfulla sammanhang för att bidra till lärande för eleven.

#### 3.4.2 Enspråkighetsnorm

García och Wei (2018) lyfter fram att allt språkande ingår i maktsystem och kan därför vara antingen förtryckande eller frigörande för människor, beroende på i vilken situation man befinner sig i. Under kolonialismen föddes tanken om en nation, ett folk och ett språk. Det land som erövrade kolonin visade sin makt genom att införa sitt eget språk som landets huvudspråk. Kolonialmakterna såg sig som högre stående varelser (Svensson, 2017). Den enspråkighetsnorm som råder i många andra länder gäller officiellt inte i Sverige, eftersom det sedan 2009 finns en språklag (SFS 2009:600) som reglerar flerspråkiga elevers rätt till sitt modersmål. Men enligt flera forskare (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2018; Siekkinen, 2018) råder det fortfarande i stor utsträckning en enspråkighetsnorm i svenska klassrum idag. Transspråkande kan motarbeta denna enspråkiga norm i klassrummet, menar Paulsrud och Ziliacus (2018), genom att det främjar och vidareutvecklar alla språk.

#### 3.4.3 Identitetsutveckling

Svensson (2017) beskriver begreppet identitet som en känsla av att man är en egen person med egna tankar, åsikter och egenskaper. Vår känsla av identitet formas av möten med andra människor och erfarenheter man gör, därigenom skapas en självbild och även en

uppfattning om hur man ser på sig själv. Detta innebär att det bemötande en flerspråkig elev får i skolan påverkar känslan av identitet. Cummins (2017) skriver att om man avvisar en elevs språk i skolan är det detsamma som att avvisa eleven. Budskapet eleverna får är att de ska lämna sitt språk och sin kultur utanför skolan och det är detsamma som att lämna en del av den de är, en del av deras identitet, utanför skolan. Detta avvisande kan påverka självförtroende och känsla av trygghet och sannolikt även elevens kunskapsinhämtande. Genom att istället bekräfta och visa intresse för elevens språkliga och kulturella identitet bidrar läraren till elevens känsla av ökad trivsel i skolan samt till att eleven stärks i tilltron till sin egen förmåga och sina utvecklingsmöjligheter. García och Wei (2018) skriver att transspråkande är viktigt för att mediera elevernas identiteter. Eleverna måste ha förmågan att engagera sig kognitivt i lärandet. Det räcker med andra ord inte bara att lyssna för att lära, eleverna måste engagera sig och interagera socialt och kognitivt i läroprocessen. På detta sätt kan eleverna utveckla sitt eget språkande och skapa mening i det de gör.

Åtskilliga personer inom det transspråkande forskningsfältet påtalar att språkutveckling och identitetsutveckling är tätt sammanlänkade (Cummins, 2017; García & Wei, 2018; Svensson, 2017;) Även i Lgr 11 (2019) kan man läsa att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Där står likaså att varje elev genom att ges rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därigenom få tilltro till sin språkliga förmåga. Ett transspråkande förhållningssätt innebär att lärare understödjer flerspråkiga elevers uppfattning om sina språkliga förmågor och främjar deras självförtroende (Svensson, 2017).

Lärarens engagemang och nyfikenhet för elevens kunskaper och erfarenheter skapar ett inkluderande klimat som i sin tur ger en positiv identitetsutveckling. En inkluderande skola innebär att eleven inte ska känna sig avvikande p.g.a. exempelvis sin religion eller sitt språk. Flerspråkighet och mångfald ska betraktas som en tillgång istället för ett problem. Då skapas en möjlighet för ett ömsesidigt utbyte mellan lärare och elev men även mellan elev och elev. Det skapar en tillit i de olika relationer som eleven befinner sig i. Flerspråkighetsforskare hävdar att ett inkluderande förhållningssätt är avgörande för en positiv identitetsutveckling hos flerspråkiga elever. När elever vågar visa sitt rätta jag och uttrycka sina åsikter är det ett tecken på att de känner tillit till lärare och klasskamrater. Inkludering och identitetsstärkande arbete medför i förlängningen att

eleverna kan utvecklas till ansvarsfulla och kritiskt granskande samhällsmedborgare, vilket överensstämmer med skolans styrdokument (Svensson, 2017).

García och Wei (2018) menar att vi bör sträva efter att behålla flerspråkiga elevers komplexa språkliga praktiker med de sociala och akademiska kontexter som omger dem. Genom att separera språk, dvs. göra dem autonoma, separerar man annars identiteten hos dessa personer. Tanken om autonoma språk innebär att det ena språket (skolspråket) är det dominerande och talas av de som inkluderas och det andra språket (modersmålet) blir ett arv och ett språk för de som exkluderas.

Wedin (2017) menar att transspråkande undervisning leder till att eleverna har möjlighet att bestämma vilka identiteter de vill bli tillskrivna och vilka identiteter de vill försvara. De får möjlighet att förhandla kring sin identitet. Denna identitetsförhandling handlar då om vem man kan vara och vem det är möjligt att bli. Ytterst, menar Wedin (2017), blir det en fråga om demokrati och likvärdig möjlighet till utbildning.

### **3.5 Speciallärarens roll i en flerspråkig skola**

En fjärdedel av våra elever är flerspråkiga. Bruce (2018) menar att utmaningarna i dagens skola är stora och många eftersom eleverna har många olika förutsättningar. Studier visar att lärare känner en osäkerhet i att möta eleverna med en språkutvecklande undervisning och det finns idag en betydande del av eleverna som har svårt att nå kunskapsmålen (Skolinspektionen, 2021; Svensson, 2017). Ett transspråkande förhållningssätt som utgår ifrån flerspråkiga elevers språk och erfarenheter beskrivs av forskare (Wedin, 2017) som ett sätt att bidra till att deras språk- och ämneskunskaper utvecklas till en högre nivå. Det kan dessutom bidra till att känslan av delaktighet ökar och även till ett stärkande av identitet (Svensson, 2017). Forskning visar emellertid att det på de flesta svenska skolor finns en enspråkighetsnorm och att den undervisning flerspråkiga elever möter bedrivs uteslutande på svenska (Paulsrud m.fl., 2018).

Berry (2018) skriver om flerspråkiga elever, om hur deras språkutveckling kan betraktas ur ett specialpedagogiskt perspektiv och vilken roll speciallärare har i relation till det. Han menar att de krav som ställs på eleverna i skolan är höga och kan vara utmanande, vilket bidrar till att de många gånger befinner sig i språklig sårbarhet. Språklig sårbarhet handlar enligt Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) om den variation av språkrelaterade problem som kan uppstå när elevers språkliga förmåga inte stämmer

överens med skolans förväntningar och krav. Berry (2018) sätter den språkliga sårbarheten i relation till det som händer i och kring elevernas lärmiljöer, vilket innebär att undervisningssituationen kan leda till att eleven dessutom befinner sig i en pedagogisk sårbarhet.

Speciallärarens roll är på flera sätt central i en flerspråkig skola. Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) ska speciallärare visa kunskap om elevers språk- och begreppsutveckling och stimulans av denna samt arbeta proaktivt och undanröja hinder i lärmiljön. I speciallärarens uppdrag ingår det också att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör elevers språk-, skriv- och läsutveckling samt medverka i förebyggande arbete (SFS 2017:1111). Kragh och Plantin Ewe (2018) skriver att specialläraren i sin roll som kvalificerad samtalspartner ska visa förmåga att möta lärare i pedagogiska samtal för att främja elevernas lärande. Även Bruce (2018) menar att speciallärarens uppdrag innefattar att utveckla skolans kunskap om olika slags sårbarhet genom kollegialt lärande. Specialläraren kan uppmuntra lärare att se elever ur nya perspektiv och se fördelarna med att utnyttja alla språkliga resurser för lärande för att möjliggöra språk- och kunskapsutveckling (Kragh & Plantin Ewe, 2018). Även Ahlberg (2015) menar att lärares samarbete med speciallärare kan vara avgörande för en elevs skolsituation. Ett förebyggande arbete tillsammans med lärare kan hindra att elever hamnar i kunskapsmässiga svårigheter. Speciallärare med språk-, skriv och läsinriktning kan därför sägas ha en viktig roll i utveckling av kollegornas arbete samt i utformandet av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och transspråkande i synnerhet (Henningson-Yousif, 2018).

Berry (2018) menar att det finns en tendens att låta andraspråksundervisningen löpa på med förväntan om att det ska "lösa sig". Detta leder till en vänta-och-se-attityd hos lärarna. När läraren anser att det allmänna språkstödet som erbjuds i klassrummet inte räcker till kopplas specialläraren in. Eleven som är i behov av specialpedagogiskt språkstöd får många gånger detta stöd sent och behovet kan ha hunnit bli större. Det finns därför, menar Berry (2018), ett behov av samarbete på ett tidigt stadiet och i detta har speciallärare med inriktning språk- skriv- och läsutveckling ett viktigt uppdrag. Genom att främja ett tätare samarbete mellan lärare, speciallärare och sva-lärare kan ett förebyggande arbete komma till stånd vilket i förlängningen kan leda till en mer positiv språk- och kunskapsutveckling för eleven.

## 4 Tidigare forskning

### 4.1 Inkludering, demokrati och identitetsskapande

Frågor om inkludering, demokrati och identitet framträder som centrala i relation till språk och lärande. Pacheco m.fl. (2019) och Lundgren (2017) lyfter i två fallstudier fram språkets betydelse för elevers språk- och identitetsutveckling. Deras resultat visar att elever genom att få möjligheten att lära sig språk, att lära sig om språk och att utveckla kunskaper genom att använda språket får ett redskap för tänkande som enligt dem är en förutsättning för att så småningom verka i samhället. DiNicolo (2019) gjorde en internationell studie i en åk 1 med flerspråkiga elever. Där använde läraren sig av transspråkande förhållningssätt i undervisningen. Resultatet visar att ett transspråkande klassrum är ett inkluderande klassrum. Hon skriver att transspråkande undervisning möjliggör att flerspråkiga elever är mer aktiva i diskussioner och samtal och att eleverna därmed känner sig som en del i gemenskapen. Studien visar även att elever som fick möjlighet att delta i samtal på både engelska och spanska utvecklades mer språkligt och det resulterade dessutom i ett större självförtroende och visade sig även vara identitetsstärkande. Pacheco m.fl. (2019) pekar på att kommunikation mellan lärare och elever på elevernas olika språk och utifrån deras olika erfarenheter kan leda till stärkande av identitet och en tydligare känsla av gemenskap och delaktighet i skolan. När elever uppmuntras att berätta på spanska är detta ett sätt för läraren att signalera att klassrummet är ett transspråkande utrymme där andraspråket spanska är en värdefull resurs (Pacheco m.fl., 2019).

Istället för att begränsa elevens deltagande i samtalet bjuder läraren in eleven så att hen med stöd av de andra eleverna i klassrummet kan berätta om sina erfarenheter. Detta, menar Pacheco m.fl. (2019), leder till att eleven blir inkluderad och elevens känsla av samhörighet ökar. Kiramba (2017) anser i sin fallstudie i en klass 4 att transspråkande behövs för att eleven ska lyckas. Hon menar att detta arbetssätt eller sätt att förhålla sig till flerspråkiga elever frigör kunskap och höjer röster som annars blivit tystade i ”English-only”-klassrum. I resultatet av studien ges ett exempel på en elev som ännu inte behärskar skolspråket. Elevens engelska texter jämförs med elevens texter på modersmålet och kvalitén på de olika texterna visar en markant skillnad.

Wedin och Wessman (2017) genomförde en nationell aktionsforskningsstudie på en skola med flerspråkiga elever under två skolår för att se hur undervisningen kunde utvecklas. I resultatet framkom bland annat att lärare tillrättavisar elever med att "här talar vi enbart svenska". Enligt forskarna är lärarnas uppfattning att elever exkluderas om det talas andra språk än svenska. Wedin och Wessman (2017) hävdar det motsatta och menar istället att elever som ännu inte behärskar svenska exkluderas. På detta sätt, menar författarna, riskerar språket snarare att bli ett medel för att exkludera elever, istället för att inkludera dem. När man tillrättavisar elever på olika sätt som har med bristande språkförståelse att göra, kan detta i värsta fall leda till stigmatisering av elever med annat modersmål. Kiramba (2017) beskriver det kenyanska skolsystemet som enbart tillåter engelska som skolspråk vid skrivandet av prov och menar att man inte tar tillvara på elevens kunskap i och med att modersmålet inte tillåts användas. Detta kan enligt Kiramba (2017) leda till försämrade betyg som i sin tur minskar möjligheter till vidareutbildning och ett bra jobb.

## **4.2 Transspråkande**

Utifrån frågor om demokrati och identitet så har forskning uppmärksammat betydelsen av att elever får använda alla sina språk. DiNicolo (2019) beskriver transspråkande som en möjlighet att bekräfta flerspråkiga elever i användandet av alla deras språk för att kommunicera, lära och förstå världen. Hon skriver att transspråkande innebär att använda språkliga resurser på ett meningsfullt sätt och använda dem för att överföra kulturella och sociala förståelser samt stötta eleverna i nytt lärande. Även Pacheco m.fl. (2019) anser att transspråkande undervisning kan påverka elevens språkutveckling och menar att den kan förbättras om de får möjlighet att använda alla sina språkliga tillgångar i sitt lärande. Att flerspråkiga elever bör ges möjligheten att utveckla sitt modersmål för att därigenom öka förståelsen och kunskaperna på andraspråket framhåller även Lundgren (2017) i sin nationella studie. Studien genomfördes i en åk 5 och handlade om att undersöka i vilken utsträckning elevernas flerspråkiga kompetens lyftes fram. Hon skriver att modersmålen bör betraktas som en resurs för utveckling av andraspråket. När undervisningsmetoder innehåller utrymme för elevens olika språkresurser, påverkar detta elevernas röst och makt på ett positivt sätt vilket gör dem mer engagerade i undervisningen och stärker deras identitet (Wedin & Wessman, 2017). Detta synliggörs även i internationella studier. Pacheco (2018) beskriver samma sak i en studie som genomfördes i USA under ett års tid i årskurs 2 och 3. Han menar att denna undervisningsform skapar mening för elever

med annat modersmål än engelska och de blir lättare en del av klassens gemenskap. Kiramba (2017) påpekar att om lärare i sin undervisning tillåter användning av elevers modersmål ger det eleverna självkänsla, stolthet över sin kultur, motivation att lära sig och uppmuntras att bli mer delaktig i undervisningen. Såväl internationella som nationella studier beskriver att andraspråkselever stärker sin självkänsla och utvecklar sin identitet när deras reflektioner, känslor och erfarenheter tas tillvara i undervisningen. Svensson (2013) genomförde en nationell studie i en åk 4 på en skola med en majoritet av flerspråkiga elever. I sin studie lyfter Svensson (2013) emellertid svårigheten med det här då läraren tenderar att dominera undervisningen och inte vågar släppa fram eleverna. Resultatet av studien visar att lärarna känner sig otillräckligt utbildade i en flerspråkig skola. De upplever ofta en maktlöshet i sin lärarroll och söker efter bra verktyg att stödja sina flerspråkiga elever i sin kunskapsutveckling.

### **4.3 Språkutvecklande och transspråkande undervisning**

Forskningen har också riktat fokus mot hur transspråkande kan se ut i undervisningen. Pacheco m.fl. (2019) påpekar i sin artikel den viktiga roll läraren har i transspråkande undervisning. Lärarens förhållningssätt och attityd gentemot användandet av olika språk i undervisningen och att uppmuntra eleverna att använda sina olika språkliga resurser är avgörande för att eleverna ska känna sig trygga i det. Lärarens bemötande stärker eleven i att använda sitt förstaspråk. Även om läraren inte förstår ett ord av elevens modersmål får elever med samma modersmål diskutera sig fram till vad texten betyder och vad de olika orden heter på skolspråket. Läraren intar alltså en tillbakadragen roll under tiden eleverna diskuterar, lyssnar och avvaktar tills de talar klart. Pacheco (2018) menar att läraren fortfarande är delaktig i aktiviteten, men måste lita på att eleverna talar om det de ska när de talar sitt modersmål. På liknande sätt beskriver Wedin och Wessman (2017) lärarens roll i sin artikel. De beskriver att makten förflyttas, på ett positivt sätt, till eleven som stärks i sin roll som ”expert”. När eleverna talar om innehållet i undervisningen på sitt modersmål får eleverna möjlighet att utvecklas. Den som inte än har bemästrat språket får ändå en chans att skapa förståelse och den andre eleven får använda sitt modersmål genom att klargöra och sammanfatta innehåll.

Att låta eleverna använda sig av sina olika kulturella och sociala erfarenheter och uppmuntra dem att dela med sig utav dem lyfter även DiNicolo (2019) i sin studie. Hon menar att då läraren använder elevernas erfarenheter som en resurs i undervisningen

bidrar det till elevernas lärande. Studien gjordes i en åk 1 med elever som hade ett eller två andra språk utöver engelska. Med hjälp av sina olika språk tänker DiNicolò (2019) att eleverna kan nå bättre förståelse som leder till större kunskap. Läraren som deltog i studien talade både spanska och engelska och växlade mellan dessa språk och eleverna uppmuntrades att göra detsamma.

Nationella studier visar att undervisningen i svenska klassrum huvudsakligen sker på svenska (Karlsson m.fl., 2016; Lundgren, 2017). I sin studie beskriver Lundgren (2017) dock en sekvens från en lektion i svenska som andraspråk som sker med inslag av transspråkande. Eleverna arbetar med en sångerska som sjunger på deras modersmål. Läraren spelar upp musik och eleverna får berätta för läraren vad låten handlar om på svenska. De använder både sitt första- och andraspråk och knyter även an till och berättar om egna erfarenheter under lektionen. Lundgren (2017) skriver att läraren använder modersmålet som en viktig resurs för kommunikation och utveckling av andraspråket. Karlsson m.fl. (2016) genomförde en studie i ett flerspråkigt NO-klassrum där fokus låg på att undersöka kommunikation mellan elever samt användningen av deras olika språk. Resultatet av denna studie överensstämmer med Lundgrens (2017) och pekar på att en av de viktigaste faktorerna för att flerspråkiga elever ska kunna tillgodogöra sig undervisning är att de får möjlighet att utveckla sitt förstaspråk i ämnesrelaterade sammanhang. Karlsson m.fl. (2016) och Lundgren (2017) hävdar emellertid att det finns brister hos lärare i svenska skolor när det gäller att utveckla undervisningen utifrån elevernas språkliga resurser och erfarenheter. De belyser vidare att forskning visar att det finns en risk att lärare istället sänker nivån på undervisningen och därmed på förväntningarna på eleverna. Om eleverna hade fått möjlighet att visa sina kunskaper på sitt förstaspråk hade de kunnat utmanas på en lämplig nivå. Istället tenderar lärare att sänka nivån och följderna blir att elevernas tillägnande av både språk och ämnesinnehåll begränsas vilket enligt Karlsson m.fl. (2016) kan leda till en lägre måluppfyllelse.

Vid jämförelser av internationell och nationell forskning finns flera beröringspunkter och likheter. Studierna visar på flera exempel där andra språk än modersmålet har inkluderats i klasser (DiNicolò, 2019; Lundgren, 2017; Pacheco, 2018; Svensson, 2013). Pacheco (2018) menar att även om en skola har engelska som undervisningsspråk kan flerspråkighet stötta elevers språkutveckling och kunskapsutveckling. Han hänvisar till studier som visar att lärare som målmedvetet jämför spanska och engelska ord i sin

läsundervisning får fler elever som förstår innehållet i texterna och språket bättre, samtidigt som de fördjupar sin metalingvistiska medvetenhet, vilket betyder att man har en förmåga att resonera kring och kunna leka med språket.

Nationella studier visar att lärare är djupt engagerade och intresserade av sin undervisning men trots detta får eleverna inte full tillgång till de kunskaper som lärarna har för avsikt att lära ut (Svensson, 2013). Pachecos (2018) studie belyser en annan utmaning. Även om läraren använder sig av elevernas modersmål i undervisningen medför det inte automatiskt att man får eleverna att känna mer meningsfullhet under lektionerna. Istället handlar det om hur läraren agerar i olika lärsituationer. Lärarens positiva förhållningssätt påverkar undervisningens kvalitet. Detta visar Sayer (2013) i sin etnografiska studie som genomfördes under två år på en skola i ett mexikanskt-amerikanskt samhälle i Texas USA. Läraren i studien vävde in viktiga diskussionsfrågor som rörde kultur och etnisk tillhörighet i den ordinarie undervisningen, samtidigt som eleverna hade möjlighet att diskutera frågorna på sitt starkaste språk. Resultatet från studien visade att lärarens förhållningssätt påverkade innehållet i undervisningen som blev mer tillgänglig och gav enligt Sayer (2013) eleverna en rikare upplevelse.

## **5 Teoretisk förankring**

I den här studien valdes två perspektiv som teoretiska utgångspunkter. Sociokulturella perspektiv valdes eftersom de är grundläggande inom all form av utbildning och lärande där kommunikation mellan individer är en central del. Eftersom sociokulturella perspektiv huvudsakligen behandlar lärande ansåg vi att detta inte var tillräckligt för att täcka de olika dimensioner som transspråkande innefattar. Därför föll valet på interkulturellt pedagogiskt perspektiv som beskriver svensk skola i ett mångkulturellt samhälle. Vi upplever att dessa perspektiv kompletterar varandra.

### **5.1 Sociokulturella perspektiv**

Den här studien tar sin ansats i bland annat sociokulturella perspektiv. Dessa perspektiv grundas i Vygotskijs (1896–1934) teorier om lärande. Hans tankar bygger på att människan är en biologisk, social, kulturell och historisk varelse och han var först med att se att samspelet mellan dessa aspekter påverkar lärande. Vygotskij (2001) förklarar att barn är sociala från början och att den sociala utvecklingen bygger på dialoger mellan

människor. Social kommunikation är i sin tur en förutsättning för att utveckling av språk och tänkande ska ske. Enligt Nilholm (2016) är sociokulturella teorier väl etablerade på landets lärarutbildningar och har alltså stort inflytande på dagens skola.

Vygotskij (2001) skriver att eleven tillägnar sig ett främmande språk som det lär sig i skolan på ett helt annat sätt än det tillägnar sig sitt modersmål. Även om skillnaderna i inlärningsprocesserna av de olika språken är stora har de ändå så mycket gemensamt att de i stort sett tillhör samma typ av språkliga utvecklingsprocesser. I dessa utvecklingsprocesser sker även en avancerad samverkan, vilket Vygotskij (2001) menar pekar på att denna utvecklingsgång tillhör samma klass av genetiska processer och har en inre likhet med varandra. Det nya språkets utveckling är även en särpräglad process för att den använder sig av hela modersmålets semantiska sida som uppstått under en långvarig utvecklingsprocess. Elevens inläring av ett främmande språk bygger på så vis på kunskaperna i modersmålet. Enligt Vygotskij (2001) kan det främmande språket både stödja och påverka elevens modersmål. Det beror på att utvecklingen av det nya språket inte påverkas av modersmålets utveckling och dessutom är modersmålet och det nya språket starka och svaga på olika sätt.

### 5.1.1 Appropriering

Ett centralt begrepp inom sociokulturella perspektiv är *appropriering*. Det innebär att man lär sig genom att ta till sig eller ta över och göra kunskap till sin. Detta kan ske genom att elever i interaktion med lärare eller andra elever arbetar med exempelvis olika begrepp, lär sig känna igen dem, knyter an till ett eget språkbruk och lär sig slutligen använda dem spontant. Lärandet sker i kommunikation och i interagerande med andra och genom appropriering blir delade erfarenheter delar av en enskild individs tänkande. Den lärande får stöd under tiden appropriering av den nya kunskapen sker (Säljö, 2015).

### 5.1.2 Artefakter

Sett utifrån sociokulturella perspektiv använder sig människan inte endast av sina egna förutsättningar och förmågor i lärandet utan också av redskap, *artefakter*, för att lära sig och för att utvecklas. Säljö (2014) hänvisar till Vygotskijs tankar om språket som "redskapens redskap". Språket är en artefakt som används och utvecklas i sociala sammanhang.

Säljö (2018) talar om att det finns en enorm stofffrängsel inom utbildning idag, det är mycket som ska läras ut och det ska ske ganska fort. Det är utmanande att bedriva undervisning i dagens skola. Det finns artefakter att tillgå och de kan fungera som kognitiva stöd till elever. Till stor del sker detta i skolan med hjälp av datorer och mobiltelefoner där man kan lagra, söka och bearbeta information. Förr var denna typ av artefakter enbart till för en liten del av befolkningen, men idag finns de hos nästan varje skolelev. Säljö (2018) menar att de här artefakterna kan hjälpa till att få elever att pendla mellan det konkreta och det abstrakta. Tidigare handlade skolan till viss del om att memorera stoffet, nu gör datorerna detta jobb. Istället fokuserar elevernas utbildning på att analysera och utveckla sina tankar kring fakta som finns om ett ämne. Datorer har blivit ett betydelsefullt arbetsredskap i skolarbetet för alla elever, och i synnerhet ett viktigt hjälpmedel för elever i behov av särskilt stöd. Speciallärare som håller sig uppdaterade när det gäller digitala hjälpmedel kan informera lärare och erbjuda elever detta som ett stöd och redskap för lärande. Artefakterna blir medierande resurser i lärandet (Säljö, 2015).

### 5.1.3 Mediering

Ahlberg (2015) skriver att människors lärande är *medierat*. Detta innebär att lärandet förmedlas genom hjälp och stöd av medierande verktyg. Språket är det viktigaste verktyget för att lärande ska kunna ske. I de kommunikativa processerna hos en människa ingår tänkande, erfارande och lärande. Lärandet sker i sociala sammanhang där tänkandet är medierat av kulturella och språkliga resurser som vi använder för att skapa förståelse för omvärlden. Språket är den viktigaste artefakten människor har när de samspelar och kommunicerar med andra. I skolan ägnar eleverna en stor del av tiden åt att kommunicera genom att använda språket. Språket är den medierande resurs vi använder för att bygga upp och bevara kunskaper och erfarenheter (Säljö, 2018).

### 5.1.4 Proximal utvecklingszon

Ett av de begrepp som förknippas med sociokulturella perspektiv är Vygotskijs tankar om lärande i den närmaste utvecklingszonen, han kallar det *den proximala utvecklingszonen*. Vygotskij (2001) anser att undervisning grundar sig på att vardagsbegrepp som erfars genom erfarenheter och vetenskapliga eller teoretiska begrepp ska mötas. I detta möte spelar läraren en avgörande roll i att utmana elevernas tänkande och leda dem vidare i

kunskapsutvecklingen. Läraren blir ett stöd för eleven att nå vidare i sin utvecklingszon. Nedanstående citat åskådliggör Vygotskijs tolkning av hur stöd hjälper barnet att utvecklas vidare.

Det är denna skillnad mellan den intellektuella åldern - eller den aktuella utvecklingsnivån - som bestäms med hjälp av uppgifter som barnet läser på egen hand, och den nivå som barnet uppnår när det inte löser uppgifter självständigt, utan i samarbete, som bestämmer den närmaste utvecklingszonen. (Vygotskij, 2001, s. 329)

Vygotskij menar att två barn som har samma intelligenskvot ändå kan ha olika förutsättningar för att utveckla sin potential, beroende på vilken omgivning barnet befinner sig i. Enligt Säljö (2015) är det vi redan behärskar en grund vi står på och har med oss i mötet med nya kunskaper. I mötet med det nya, i utvecklingszonen, behöver vi en vuxen, eller en kunnig kamrat, som visar oss och leder oss vidare för att vi ska kunna tillgodogöra oss de nya kunskaperna. I läsinlärningsmomentet kan detta innebära att eleven kan bokstavens namn, men inte bokstavens ljud. Eleven behöver då den vuxnes stöd i att hitta och ljuda samman bokstävernas ljud. Gibbons (2016) benämner denna tillfälliga hjälp som stöttning, som ges för att eleven så småningom ska klara uppgiften själv.

## **5.2 Interkulturellt pedagogiskt perspektiv**

Begreppet interkulturalitet betecknar handling, aktion och rörelser mellan individer. I en situation av mångkulturalitet behövs, enligt Lorentz och Bergstedt (2016), ett interkulturellt synsätt med en interkulturell undervisning för att vi ska hitta ett nytt sätt att förhålla oss till varandra. Lorentz (2018) menar att ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv är det mest centrala i skolans integrationsarbete. Han sammanfattar perspektivet såhär: "Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv i skolans värld handlar om interaktion och samverkan mellan elever med olika kulturell bakgrund samt om samarbetet mellan lärare och elev." Lorentz (2018) förklarar vidare att ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv även handlar om elevernas sociala situation och deras kulturella identitet samt olika problematiska situationer som kan uppstå för eleverna. Han understryker också att i interkulturellt pedagogiskt perspektiv ingår även kunskapen om diskriminering och hur vi tillsammans kan arbeta för att öka integrationen i skolan.

Lorentz (2018) hävdar att alla pedagoger bör ha en interkulturell pedagogisk kompetens för att i en undervisningssituation kunna skapa goda läranderesultat. Denna kompetens är

även viktig för att förvärva fler pedagogiska verktyg för att bli bättre på konflikthantering och hantera komplexa sociala relationer i klassrummet. Om denna kompetens saknas påstår Lorentz (2018) att problematiken med att lösa frågor som rör diskriminering, kränkande behandling och dold rasism kvarstår.

Lorentz (2018) berättar om förekomsten av främlingsfientlighet (xenofobi) i svenska skolan som han menar härrör till ett fenomen som är verklighet i dagens samhälle. Skolans uppdrag är enligt Lorentz (2018) att förmedla respekt för individen, mångfald, öppenhet och tolerans mot andra kulturer. Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv kan bidra med att uppmärksamma elevernas sociala situationer och deras kulturella identiteter.

## **6 Metod**

### **6.1 Val av metod**

I denna studie har en kvalitativ ansats valts som metod. En kvalitativ ansats riktar intresset mot individen som får ge sin tolkning av sin verklighet. Inom kvalitativ forskning finns olika ontologiska ståndpunkter d.v.s. man tar hänsyn till samspelet mellan individer och att sociala egenskaper blir resultatet av dessa. Bryman (2018) skriver om social konstruktionism som utgör en ontologisk ståndpunkt som rör sociala objekt och kategorier, d.v.s. att de är produkter av mellanmännisklig interaktion och kollektivt handlande. I studier som denna ligger tyngdpunkten på förståelse av den sociala verkligheten och som vilar på hur deltagarna i en viss miljö tolkar denna verklighet (Bryman, 2018).

#### **6.1.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer**

För att söka svar på forskningsfrågorna i studien valdes intervju som metod för insamlingen av empiri. I en kvalitativ forskningsintervju är syftet att förstå världen från de intervjuades synvinkel och utveckla mening ur deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervju valdes för att vi var intresserade av att få fatt i lärares erfarenheter och upplevelser av transspråkande. Inom kvalitativa undersökningar används ofta två intervjuformer, ostrukturerade eller semistrukturerade (Bryman, 2018). Valet föll på semistrukturerade intervjuer. I en semistrukturerad forskningsintervju ligger tonvikten

på intervjupersonens upplevelser av det ämne som föreligger (Kvale & Brinkmann, 2014). Bryman (2018) kallar detta en flexibel form av intervju där fokus ligger på hur intervjupersonen uppfattar och tolkar frågor och skeenden och ges möjlighet att framföra det personen tycker är viktigt.

En intervjuguide förbereddes noga inför intervjun. Intervjuguiden i en semistrukturerad intervju behöver inte följas strikt, utan man kan ställa frågor i den ordning man vill och komplettera med frågor under intervjuns gång. Det ges följaktligen även möjlighet för intervjuaren att vid behov ställa eventuella följdfrågor som inte finns med i intervjuguiden (Bryman, 2018). Huvudsaken är att tänkta ämnesområden täcks (Bryman, 2018; Repstad, 2007). Om frågorna är för detaljerade finns en risk att kortfattade eller tystlåtna respondenter sluter sig än mer och blir passiva. Om frågorna är mer öppna finns möjlighet att följa upp oväntade men intressanta svar (Repstad, 2007).

## **6.2 Urval**

De skolor som kontaktades valdes utifrån ett bekvämlighetsurval. Enligt Bryman (2018) innebär ett bekvämlighetsurval att man intervjuar personer som råkar finnas tillgängliga för forskaren vid detta tillfälle. I detta fall handlade bekvämlighetsurvalet om skolor istället för personer eftersom skolorna använde sig av transspråkande inom undervisning. De skolor som kontaktades var låg-, mellan- och högstadieskolor i södra delarna av Sverige.

Ett målstyrt urval innebär att välja ut deltagare på ett strategiskt sätt så att de personer som väljs ut är relevanta respondenter för de forskningsfrågor som har formulerats. (Bryman, 2018). Urvalet i denna studie är därför även målstyrt i syfte att skapa överensstämmelse mellan resultat och forskningsfrågor. Det innebär att de fem lärare och den specialpedagog som intervjuades var kompetenta inom det undervisningsområde vår studie grundar sig på, d.v.s. transspråkande förhållningssätt. Repstad (2007) beskriver vikten av att välja respondenter utifrån studiens syfte och utifrån överväganden kring vem eller vilka som kan tillföra relevant information till studien. I denna studie har några grundskollärare och en specialpedagog intervjuats som själva säger sig arbeta utifrån transspråkande förhållningssätt. Urvalet gjordes med hjälp av rektorer som kontaktades i ett första skede. Rektorererna hänvisade oss sedan till personer som var intresserade av

transspråkande undervisning. Utfallet blev slumpmässigt en lärare och en specialpedagog från lågstadiet, två lärare från mellanstadiet och två lärare från högstadiet.

### **6.3 Genomförande**

Eftersom studiens syfte innefattade att undersöka lärares erfarenheter av transspråkande undervisning behövde vi komma i kontakt med lärare och speciallärare/-pedagoger som hade erfarenhet av detta. Vi kände till en skola i vårt närområde som drivit ett projekt kring transspråkande undervisning. Kontakt togs via mail med de två lärare som drivit projektet med förfrågan om att få intervjua dem. De accepterade och tid bokades. Nästa skola som kontaktades var kända för oss genom forskningslitteratur vi tagit del av. Mail skickades till skolans rektor som i sin tur hänvisade oss till en av skolans förstelärare som ansvarade för utvecklandet av den transspråkande undervisningen. Läraren godtog att bli intervjuad och tid bestämdes. Den tredje skolan som kontaktades söktes upp efter att vi hade läst en tidningsartikel på nätet om en skola som bedrev transspråkande undervisning. Även här kontaktades skolans rektor via mail. Kort därefter kontaktades vi av skolans specialpedagog, som ville delge oss sina erfarenheter i en intervju. Den fjärde skolan fann vi när vi eftersökte skolor som arbetade med transspråkande undervisning. På denna skola fanns både en lärare som arbetade aktivt med transspråkande undervisning i sin klass och en annan lärare som undervisade på skolan samtidigt som hen drev ett projekt med Skolverket kring riktade insatser för nyanlända elever. Med dessa personer gjordes den femte och sjätte intervjun.

Inför intervjuerna förbereddes ett missivbrev (bilaga 1) och en intervjuguide (bilaga 2). I missivbrevet informerades respondenterna om studiens upplägg och syfte (Vetenskapsrådet, 2021). Missivbreven mailades till respondenterna. Detta berodde på tidsbrist mellan bokning och genomförande av intervjuerna. Ett påskrivet missivbrev skickades i efterhand till vardera respondenten via brev. Enligt överenskommelse med respondenterna mailades intervjuguiden ut i förväg. Detta gjordes för att de skulle få möjlighet att förbereda sig inför intervjuerna. Förhoppningen var att detta skulle ge en bättre kvalitet på intervjun samt öka studiens trovärdighet (Bryman, 2018). Inledningsvis tillfrågades varje intervjuperson om intervjun fick spelas in. Samtliga intervjupersoner accepterade detta och intervjuerna spelades in med både ljud- och bildupptagning. Att göra en ljudinspelning är det vanligaste sättet att registrera intervjuer eftersom det ger intervjuaren möjlighet att fokusera på ämnet och dynamiken i intervjun. Intervjuerna

genomfördes digitalt men på samma sätt som om man befinner sig mitt emot varandra. Bryman (2018) benämner detta tillvägagångssätt, d.v.s. att intervjuare och respondent träffas vid samma tidpunkt och gör intervjun, som synkron metod. Detta sätt att intervjua liknar även en direkt och personlig intervju genom att de som deltar i intervjun kan se varandra. Enligt Bryman (2018) kan en digital intervju innebära vissa begränsningar. Det kan röra sig om tekniska problem eller förekomma kvalitetsförsämringar i form av fördröjningar i sändning som kan påverka utfallet av intervjun. Fördelarna ansågs emellertid överväga eftersom det underlättade för oss att komma i kontakt med lämpliga intervjupersoner i andra delar av landet.

## **6.4 Bearbetning och analys av empiri**

### **6.4.1 Bearbetning**

Intervjuerna lyssnades igenom och transkriberades. Enligt Bryman (2018) kan man först lyssna igenom intervjuerna 1–2 gånger och därefter transkribera dem. Transkribering är en tidskrävande uppgift och val måste göras angående hur detaljerad utskriften ska vara, exempelvis om pauser, betoningar, skratt och suckar ska anges (Kvale & Brinkmann, 2014). Beslut togs utifrån Brymans (2018) resonemang om att transkribera endast de delar som är relevanta för att uppnå syftet med studien. Repstad (2007) menar att det dock är viktigt att redigera med försiktighet så att intervjun inte förvrängs eller att återgivandet blir bristfälligt. Att lyssna igenom och transkribera det insamlade materialet kan ses som ett första steg i arbetet med att bearbeta och analysera empirin.

### **6.4.2 Analys**

Sociokulturella perspektiv innefattar tankar och begrepp som kändes lämpliga att utgå ifrån i det analyserande och tolkande arbete som gjordes utifrån den insamlade empirin. De begrepp som togs upp som exempel kan härledas i den forskning om transspråkande undervisning som tagits del av vilket gjorde sociokulturella perspektiv till passande analysverktyg. Eftersom sociokulturella perspektiv grundar sig i interaktion och språk och att det för flerspråkiga elever är just kommunikationen och bristen på språk som kan sätta käppar i hjulet för elevens utveckling ansågs sociokulturella perspektiv lämpliga.

DeValenzuela, Connery och Musanti (2000) hävdar att eftersom sociokulturell teori är grundläggande för studier av utbildning och inläring är dess konsekvenser för lärande

och skolor djupgående. Sociokulturell teori är ett viktigt men otillräckligt ramverk i relation till detta viktiga ämne, menar DeValenzuela m.fl. (2000). Då det inte täckte det nuvarande sociala historiska och politiska innehållet i utvecklandet av undervisning behövdes ytterligare en dimension av tolkning. Lorentz (2018) skriver att ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv är viktigt i dagens mångkulturella skola. I denna studie fanns därför behov av ett analysverktyg som rörde dessa frågor. Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv blev ett komplement till det sociokulturella ramverk som också användes i studien.

I analyserna av intervjuerna var grundtankar i sociokulturella perspektiv kring lärande och interkulturella pedagogiska perspektiv utgångspunkter. Vi använde oss av centrala begrepp inom sociokulturella perspektiv som t.ex. proximal utvecklingszon, appropriering och stöttning. Inom det interkulturella pedagogiska perspektivet användes interkulturalitet och ord som associeras med detta begrepp t.ex. mångfald och främlingsfientlighet. Denna typ av begrepp kan användas i en tematisk analys och beskrivs av Bryman (2018) som det vanligaste sättet att analysera kvalitativa data. Som begreppet antyder söker man teman i intervjuer och annan insamlad empiri. Förenklat kan man utifrån Brymans (2018) exempel beskriva det på följande sätt: Efter genomlysningen av materialet utvecklar man sina tankar om det man läst. Därefter söker man gemensamma beröringspunkter i materialet, eller teman. Med hjälp av dessa teman kan man knyta an till annan forskning inom samma ämne och det är då lättare att undersöka tänkbara kopplingar och samband mellan begrepp (Bjørndal, 2018). Utifrån dessa insikter kan förhoppningsvis nya argument konstrueras. De teman som upplevdes vara av särskild relevans och som lyste igenom i intervjuerna var transspråkande förhållningssätt, transspråkande undervisning, identitetsskapande, inkludering, främlingsfientlighet och lärarens betydelse. Analysen som gjordes utifrån dessa teman tolkades sedan utifrån syfte och frågeställningar (Repstad, 2007). Vid analysen ska man enligt Agnafors och Levinsson (2019) förhålla sig opartisk, men inte neutral. Det innebär att man presenterar materialet så objektivt som möjligt och inte döljer sådant som kommit fram i studien. Det är inte möjligt att analysera allt utan det är lämpligt att välja något specifikt att fokusera på (Bjørndal, 2018). Därefter kunde slutsatser dras.

En svårighet i att göra en kvalitativ analys av empirin ligger i att man måste göra ett hårdhänt urval av det material man har samlat in. Det föreligger ibland en lojalitet

gentemot de personer man pratat med vilket kan göra det svårt att sålla i materialet, men man har också en förpliktelse gentemot läsaren att texten ska innehålla endast det som är väsentligt utifrån syfte och frågeställningar (Repstad, 2007).

## **6.5 Trovärdighet och tillförlitlighet**

Validitet innebär att studien verkligen mäter det den säger sig mäta. Reliabilitet innebär att ifall studien skulle göras om skulle samma resultat uppnås (Agnafors & Levinsson, 2019). I denna studie användes istället begreppen trovärdighet och tillförlitlighet. Bryman (2018) skriver att man skapar en trovärdighet i resultaten genom att säkerställa att forskningen har utförts genom de regler som finns, samt att man rapporterar resultatet för att bekräfta att forskaren uppfattat verkligheten på rätt sätt. Detta uppfylldes genom att frågor ställdes som bestyrkte att vi förstått respondenternas verklighet korrekt. Bryman (2018) menar att det ibland inom kvalitativ forskning är svårt att följa vad forskaren konkret har gjort eller hur hen har kommit fram till sina slutsatser. Trovärdigheten i studien säkerställdes genom att alla moment i studiens genomförande redovisades vilket innebär att studien är transparent både till innehåll och genomförande. Syftet med att använda en intervjuguide, att intervjuerna spelades in och transkriberades samt att vi utförde intervjuerna tillsammans stärker studiens tillförlitlighet. Trovärdigheten förstärktes ytterligare genom att all empiri samlades in, bearbetades och analyserades av studiens båda författare. Som legitimerade lärare och blivande speciallärare har vi en insyn, erfarenhet och kunskap om elevers språk- och kunskapsutveckling som har bidragit till att analys och slutsatser av resultatet blir mer trovärdiga.

## **6.6 Forskningsetik**

I vårt samhälle finns ett behov av att bedriva kvalitativt god forskning. Det är också viktigt att de individer som deltar i forskningen skyddas. När forskning bedrivs bör hänsyn tas till flera etiska aspekter. Enligt Vetenskapsrådet (2021) finns fyra viktiga principer som ska följas i forskningssammanhang: informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet.

Informationskravet innebär en skyldighet att informera alla berörda personer om syftet med den studie som föreligger. Deltagandet är frivilligt och de som intervjuas har rätt att när som helst avbryta intervjun utan att behöva ange skäl för detta. De intervjuade personerna ska få information om de olika moment som ska genomföras samt att de

uppgifter som samlas in enbart kommer att användas i forskningssyfte. Detta krav uppfylldes genom att missivbrev skickades ut till alla respondenter innan intervjun genomfördes.

Samtyckeskrevet innebär att forskaren behöver ha deltagarens samtycke. Samtyckeskrevet uppfylls genom att deltagarna i studien ges möjlighet att själva bestämma över sin medverkan. Intervjun innebär att en aktiv insats av deltagarna sker och då ska alltid samtycke inhämtas. Samtliga respondenter accepterade förfrågan till intervjun.

Konfidentialitetskravet innebär att man som forskare förpliktigar sig till att inte sprida de uppgifter man fått i förtroende. Det innebär att obehöriga inte får ta del av uppgifterna och att personer som deltar i forskningen skyddas. De lärare som intervjuades och de skolor lärarna och specialpedagogen arbetar på är inte möjliga att identifiera och därigenom uppfylldes konfidentialitetskravet.

Nyttjandekravet innebär att de insamlade uppgifterna och informationen som samlas in enbart får användas för forskningens ändamål. De intervjuades åsikter får inte leda till beslut eller åtgärder som rör enskilda individer. De intervjuade informerades om att inspelningarna skulle användas som ett stöd i skrivandet och inte spridas i något annat sammanhang.

## **7 Resultat**

I följande kapitel redovisas de teman som tydligast framträtt vid läsandet av intervjuerna. Resultatet av intervjuerna med grundskollärarna och specialpedagogen återges under respektive tema och följs av analyser utifrån sociokulturella perspektiv och interkulturellt pedagogiskt perspektiv. De grundskollärare och den specialpedagog som intervjuades benämns samtliga som "lärare" eftersom specialpedagogens svar inte skilde sig från övriga lärares. Dessutom var syftet med intervjuerna att synliggöra transspråkande undervisning utifrån ett lärarperspektiv. Specialpedagogen var lärarutbildad och kunde därför delge sina erfarenheter utifrån ett lärarperspektiv.

### **7.1 Inkludering och identitetsskapande - resultat**

En av lärarna pratar om inkludering och berättar såhär:

Det ger ju väldigt mycket för de som är nyanlända och har en eller flera som pratar samma språk. De blir ju tolkar, de andra barnen, eller det de själva fått lära sig kan de beskriva på sitt eget språk.

Detta citat visar på att det sker en naturlig inkludering om det finns flera elever i klassen som talar samma språk. Läraren påpekar dessutom att denna inkludering även äger rum när det är en elev som kommer som nyanländ och är ensam i sitt modersmål eftersom det finns en öppenhet och en nyfikenhet i gruppen sedan tidigare. Klasskamraterna visar en nyfikenhet kring elevens person.

En lärare säger:

En sak till är hur oerhört viktigt det är med klassrumsklimatet. Det är ju alltid viktigt, men det blir ju ännu viktigare när man ska våga uttrycka sig på ett språk man inte behärskar, att känna att det är ok att säga fel, jag får fråga en kompis på ett annat språk, jag kan rita, jag kan veva med händerna och det är ok att misslyckas. . . Det har varit viktigt att alla får uttrycka sig.

Utdraget visar hur transspråkande förhållningssätt kan vara en del av en inkluderande undervisning. Lärarna beskriver flera exempel på inkluderande inslag i undervisningen t.ex. att all undervisning bedrivs i klassrummet, även om man är ensam i sitt modersmål arbetar man tillsammans med sina klasskamrater. Modersmållärare och studiehandledare arbetar tätt tillsammans med läraren och befinner sig i klassrummet tillsammans med eleverna.

Att ha elever som är ensamma i sitt modersmål i elevgruppen har alla intervjuade lärare varit med om. Att vara ensam betyder att de inte har någon att bolla med på sitt modersmål, ibland är det så att dessa elever inte heller har tillgång till modersmållärare eller studiehandledare. Att vara ensam i sitt modersmål är enligt lärarna inte att föredra men inget som ställer till stora problem. En lärare kommenterar det så här: "Även om alla inte kan få det lika bra så är det ännu sämre att inte få det alls."

Läraren talar här om att elever som är ensamma i sitt modersmål saknar möjligheter till interaktion på sitt modersmål, men menar att transspråkande undervisning ändå ger eleven möjlighet att använda och visa sitt språk. Samma lärare menar att på grund av att hen arbetar transspråkande kan läraren få mer tid över till denna elev. När de andra eleverna arbetar tillsammans i språkgrupper har läraren möjlighet att stötta den ensamma eleven och visa hur man kan arbeta med sitt modersmål i olika översättningsverktyg.

En av lärarna menar att inspelningsfunktionen på datorn kan användas till att “diskutera med sig själv” och säger:

Jag tänker att den eleven måste spela in sig själv, medan hon sitter och tittar på bilder som de har samlat om olika begrepp. Så den eleven kan sitta och resonera över dessa begrepp på sitt modersmål. Efter det så lyssnar eleven igen och sammanfattar sina tankar, vad den eleven själv har förstått av inspelningen. På det sättet får eleven först utrymme och möjlighet att bearbeta dessa begrepp. Hon kan sen delta i diskussioner i tvärgrupper som kommer att vara bara på svenska.

Någon lärare påpekar att man som lärare måste vara lite försiktig om man t ex. har flera elever som talar samma språk: “Där får man ju vara jätteförsiktig så att det inte blir bara arabiska som pratas i klassrummet och ingen svenska, för då blir det ju ingen utveckling.” Citatet antyder att en del språkgrupper är överrepresenterade i en del klassrum. Det är viktigt att elever som är ensamma i sitt modersmål inte känner sig exkluderade. Deras språk måste också synas.

Flera saker som lärarna uttrycker kan relateras till identitet. En av lärarna uttrycker att: “Det är vad det gör med individen, att få ha sin identitet och vara stolt över det och visa allt man kan. Man får förmedla vem man är och inte vem man försöker vara.” Att använda alla sina språk verkar ha betydelse både för eleven i undervisningssituationen och för elevens identitet. Följande citat illustrerar också detta:

Jag vet att när jag frågar dem och visar mitt intresse så vet jag att, ok, det är kanske inte alltid kunskapen de får, men däremot deras självkänsla. Det här att jag bara visat dem intresse och frågar dem och vi har skapat den här relationen. Jag ser hur de ler. Då vet jag att bakom det här leendet är det liksom en känsla som växer i dem.

Detta utdrag visar också relationen mellan lärare och elev verkar ha betydelse för att eleven ska stärkas i sin identitet. Lärarnas beskrivningar tyder på att lärarens intresse för eleverna och deras språk kan ha betydelse för elevernas självkänsla.

Alla lärare uttrycker hur transspråkande inte enbart handlar om att det stärker elevernas språkutveckling och kunskapsutveckling utan att det också stärker och utvecklar elevernas identitet. Utdragen visar att eleverna får känna att deras språk är viktigt och att de får lov att använda sig av sitt språk gör att alla elever får större förståelse för varandra. Eleverna framställs som kompetenta istället för bristfälliga. Genom att

använda sig av sitt språk får de en chans att visa sitt rätta jag och de får möjlighet att förmedla det de tänker och tycker.

Transspråkande förhållningssätt gör det enligt lärarna lättare att prata om saker som känns svåra. En lärare nämner till exempel hur det i diskussion i ämnet religion lät så här: "Oh, har ni bara en gud? Vi har många!"

Läraren uttrycker också hur det är lättare att samtala om eleverna får använda sitt modersmål när konflikter uppstår under skoldagen. En annan lärare berättar om skolans projekt med Bröderna Lejonhjärta. Läraren säger:

De fick ha med flerspråkig personal och diskutera de viktiga frågorna när vi hade textsamtal. Djupa samtal om... långt bortom raderna i det här, och de kunde förmedla detta på sitt starkaste språk såklart, men jag kunde upprepa det på svenska. . . De fick visa viktiga känslor hur fint det var att storebror hjälpte lillebror, och det var klart att storebror fick hjälpa mamma för att mamma måste ju jobba så att man kan bo någonstans.

Detta citat visar att när eleverna får förståelse för innehållet i boken kan de lättare relatera till känslor och händelser i sina egna liv. Eleven kunde känna igen sig i att mamma behövde jobba för att ha råd att försörja barnen. Med hjälp av detta kunde samtal föras om ämnen bortom bokens innehåll.

### 7.1.1 Fördjupad analys

I relation till identitetsskapande och inkludering framkommer att det har betydelse att lärarna visar en nyfikenhet för elevens alla språk. Detta kan relateras till vad som skrivs om interkulturella tankegångar om motsatsförhållanden, alltså att det är först när vi i situationer upptäcker att vi både är lika och helt olika samtidigt som vi kan uppfatta varandra som likvärdiga och samtidigt som annorlunda. Lorentz och Bergstedt (2016) menar att detta sätt att uppfatta den Andre och den omgivande verkligheten, där den Andre representerar det okända och det som är främmande, är en förutsättning för att nå en utveckling. När likheter och skillnader integreras i nya erfarenheter och gemenskaper kan skillnader och olikheter bidra till förståelse av individernas medvetande och i samband med detta ser vi oss själva som en socialt konstruerad varelse (Lorentz & Bergstedt, 2016).

I intervjuerna framträder tankar om att i konflikthantering mellan elever ökade förståelsen för den andra elevens agerande och det ledde till minskat antal konflikter på skolan.

Lärarna kunde också se en större nyfikenhet för varandras språk, bakgrund och historia. Ämnen som ibland upplevs svåra att prata om t.ex. religion som innefattar djupt förankrade tankar hos elever blev plötsligt möjliga att samtala om. Att eleverna får möjlighet att uttrycka sina fördjupade tankar kan utifrån det interkulturella perspektivet tolkas som att elever upplever sin sanning som den enda rätta tills de möts i samtal med andra elevers sanningar. Ett dylikt samtal mellan elever kan enligt Lorentz och Bergstedt (2016) bidra till förståelse för andra individers verklighet.

I intervjuerna framkommer att när eleverna möts i samtal som rör likheter och olikheter i ämnen som kan upplevas känsliga är språket en grundläggande artefakt för att utveckla medvetenheten och öka förståelsen för varandra. Vygotskij (2001) hävdar att språk och interaktion är grundläggande och det som bidrar till utveckling och förståelse. Han menar att om man ska förstå vad en annan människa säger är det aldrig tillräckligt att endast förstå orden. Man måste också förstå tanken bakom. Med hjälp av stöttning i samtal om svåra ämnen, både av läraren och andra elever, kan eleven tillägna sig nya begrepp och tankar. Enligt Vygotskij (2001) kan eleven på så sätt utvecklas i sin proximala utvecklingszon.

## **7.2 Transspråkande förhållningssätt - resultat**

Flera av lärarna var tydliga med att påpeka att transspråkande inte bara är en metod man använder sig av under vissa lektioner i veckan, utan transspråkande är ett förhållningssätt som genomsyrar hela undervisningen. Vid en intervju framkom följande citat:

I första hand så tänker jag att det är ett förhållningssätt där man ser ur ett resursperspektiv. Där man ser att alla språken är en resurs för eleven i lärandet. En inställning hos pedagoger att alla språk är lika mycket värda. Att man kan visa det, att de är jämbördiga. Och även att man kan visa nyfikenhet för andra språk, tänker jag är viktigt.

Lärarna i intervjuerna uttryckte vad transspråkande förhållningssätt betyder för dem. En av lärarna hävdade bestämt: "Det finns inget annat sätt." Citatet visar att läraren upplever att transspråkande förhållningssätt är den enda vägen att gå för att fånga alla elever och stötta dem i sin kunskapsutveckling. Dessa citat sammanfattar lärarnas syn på transspråkande som ett förhållningssätt. Genom att se elevernas språk och tidigare erfarenheter som en tillgång och låta dem visa det i undervisningen signalerar man som

lärare att man vet att eleven kan en mängd saker, även om eleven ännu inte kan uttrycka det på svenska.

Flera lärare uttrycker att transspråkande förhållningssätt bidrar till att elever känner en stolthet över sitt språk och sin kultur. Följande citat beskriver en elev som använder sitt modersmål trots att eleven är ensam i det:

Jag kan inte somaliska och jag har en tjej som är väldigt ivrig och kan och vill alltid ta det på svenska och somaliska och engelska - hon älskar språk! Där sitter jag och nickar och: "Åh, vad vackert språk! Vad duktig du är." Jag vet inte om hon säger rätt eller fel men hon kämpar. Jag tror hon tror att jag fattar! Ibland säger hon "Nej, nej, jag sa fel!" Och jag: "Men det gör inget!" Hon hade bara kunnat gå vidare utan, för det är ju bara, vi har bara en somalisk tjej, så hon hade kunnat gå vidare utan... Men hon "Åh, förlåt, jag sa fel!" Så säger hon det på somaliska 2-3 gånger och jag nickar bara bekräftande. Jag menar bara att det har blivit som ett naturligt sätt i klassen och bland eleverna.

Ovanstående citat visar att transspråkande förhållningssätt bygger upp elevernas trygghet i att använda sig av sina olika språkliga resurser, vilket gör att även elever som är ensamma i sitt modersmål vill använda det i olika lärsituationer. Detta tillåtande klimat har även gjort att elever som tidigare inte varit så intresserade av att använda sitt modersmål också vill göra det. Samma lärare som ovan återger ett samtal mellan sig själv och en elev som är ensam i sitt modersmål:

Då brukar jag alltid fråga henne: "Vet du vad det heter på förstaspråket?" "Nej, jag kan inte urdu", säger hon. "Tänk att urdu är ett väldigt fint språk, det har jag fått höra". "Va, vet du det?" "Ja, ja, ja, jag har hört det och jag har hört att det är väldigt vackert, så du får inte tappa det, så du får kunna det, för det är så väldigt vackert. Då kan du svenska, engelska, och så kommer du att läsa ett språk till och så kan du urdu. Du kan fyra språk. Tänk, vad många språk det blir!" Då tittar hon lite så här, blyg, men stolt. Det tog faktiskt hela fyran, hon har alltid sagt att hon inte kan. Men nu i femman så börjar hon säga att hon ska ta reda på vad det heter på sitt språk.

Samtalet mellan lärare och elev visar även detta på att tryggheten som finns i klassrummet skapar möjlighet för eleven att använda alla sina språkliga resurser. När detta förhållningssätt genomsyrar undervisningen påverkar det även klimatet i klassrummet till att bli mer tillåtande. En annan av lärarna menar att detta tillåtande klimat leder till en rättvis undervisning och uttrycker sig så här:

Transspråkande för mig innebär rättvis undervisning. Den elev som har ett annat modersmål än svenska, att den eleven måste vara stolt över sitt modersmål och måste vara stolt över sin kultur. Och det handlar också om att oavsett etnicitet, språket eller modersmål så måste alla elever få samma förutsättningar för att kunna utvecklas och uppnå kunskapskraven.

Detta utdrag visar hur transspråkande förhållningssätt kan skapa förutsättningar för att man ska kunna uppnå en likvärdig undervisning. Grundtanken med transspråkande är att alla språk är lika mycket värda, vilket bidrar till att eleverna får samma förutsättningar för att kunna utvecklas och nå skolans kunskapskrav.

En lärare upplever att det finns hierarkier mellan språk och säger så här:

Jag har också upplevt att den som kan bäst svenska har högst status i gruppen, det är det man eftersträvar. I den politiska debatten låter det ju ibland som att eleverna inte vill lära sig svenska men det vill de ju verkligen!

Detta citat bekräftar förekomst av språkhierarkier. Vissa språk anses viktigare än andra av eleverna. En annan av lärarna bekräftar att det förekommer hierarkier mellan olika språk men menar att dessa hierarkier kan överbryggas. Läraren uttrycker följande: "Och att även mellan språk finns det hierarkier, som minskar rejält när man får jobba med alla sina språk i klassrummet."

Detta citat visar att lärare anser att ett transspråkande förhållningssätt kan förebygga språkliga hierarkier.

### 7.2.1 Fördjupad analys

I relation till transspråkande förhållningssätt framträder tankar om att det har betydelse att det är ett tillåtande klimat i klassrummet. Detta tillåtande klimat kan bidra till att eleverna stärks i att använda sitt språk och bejaka sin kultur. Detta kan relateras till vad som skrivs om interkulturella tankegångar. Lorentz (2018) förklarar ett interkulturellt lärande med att skolan visar respekt för individen, mångfald, öppenhet och tolerans mot andra kulturer. Lärarnas uttalanden bekräftar att deras förhållningssätt främjar elevernas känsla av stolthet över sitt språk och sin bakgrund. Trots att eleverna har olika bakgrund och språk skapas en trygghet och en känsla av gemenskap i klassrummet. Det ger en förståelse för den Andre. Lorentz och Bergstedt (2016) menar att även om skillnader och olikheter är tydliga uppfattar man varandra som likvärdiga.

Utifrån sociokulturella perspektiv framkommer vikten av stöttning till eleven. Vygotskij (2001) menar att skillnaden mellan vad en elev kan prestera ensam och utan stöd gentemot vad eleven kan lyckas med med stöd av en vuxen eller en mer kunnig kamrat definierar begreppet proximal utvecklingszon. Eleven som inte ville använda sitt eget modersmål fick stöttning och uppmuntran av läraren att göra det. I situationer där elever är ensamma i sitt modersmål och inte har möjlighet att samspela med andra elever som har samma språk, fungerar läraren som personen med högre kompetens. På detta sätt gavs eleven en större möjlighet att utvecklas i sin proximala utvecklingszon.

### **7.3 Pedagogiska fördelar - resultat**

Flera saker som lärarna uttrycker visar på pedagogiska fördelar med transspråkande undervisning. En lärare menar att undervisningen blir mer kognitivt utmanande för eleven om man använder sig av en transspråkande undervisning:

Det är en fördel att man faktiskt kan utmana alla elever på den kognitiva nivån där de ligger, att det inte beror på språkkunskaperna i svenska utan att de får möjlighet att lyssna och prata på andra språk. När de får befästa begrepp på sitt eget språk först.

En annan lärare instämmer och säger: "Det ger elever större möjlighet att lösa kognitivt avancerade uppgifter."

Dessa citat visar att lärarna anser att eleverna kan nå längre i sin kunskapsutveckling om de får använda alla sina språkliga resurser. Ett annat exempel på att undervisningen kan bli mer avancerad beskrivs av en annan lärare inför textsamtal kring boken Bröderna Lejonhjärta så här:

Sen diskuterade vi om boken och tänkte att det är svårt! Mycket rikt innehåll! Både lite äldre ord, ord som inte är så vanliga i vardagen. Men så kände jag att jag ju måste vara med på detta och enda sättet jag kan vara med på detta är ju att eleverna får använda alla sina språkliga resurser . . . Och det blev ju helt galet bra! Jag tänker de här eleverna som kunde säga några få ord och meningar inövade på svenska fick nu höra den här boken på sitt starkaste språk. De fick ha med flerspråkig personal och diskutera de viktiga frågorna när vi hade textsamtal . . . De hade aldrig kunnat vara med ens i den boken på ett bra sätt om de inte hade fått använda sitt starkaste språk. Då hade de suttit och tränat på "häst" "bror" "drake". Så fattigt!

I detta utdrag beskriver läraren hur elevernas behållning av litteraturläsningen ökade och likaså kvaliteten på textsamtalen. Elever som använde sitt modersmål i samtalet kunde föra fram djupare funderingar och tolkningar och läraren upplevde att undervisningen blev mer innehållsrik eftersom språket blev rikare och mer nyanserat.

I undervisningen uppdagas en nyfikenhet på andras språk. Lärarna menar att detta även gäller de elever som har svenska som modersmål. En lärare säger:

Det är ett bra sätt att titta på språk, likheter, skillnader, hur säger vi olika saker. Vi hade en jätteintressant diskussion häromdagen. Vi pratade om häxor och deras händer och fötter. Då säger en elev: "Häxor har ju inga fotfingrar." "Ok, tår heter det på svenska." Och så fick vi diskutera det. På arabiska säger man fotfingrar i ren översättning. Såna diskussioner blir ju jätteroliga. De skapar sina egna ord av det. Det är häftigt, att titta lite närmre på språk.

En annan lärare bekräftar denna nyfikenhet och berättar att intresset även innefattar när eleverna ska lära sig moderna språk som spanska eller tyska i årskurs 6. Viljan att lära sig hur det nya språket är uppbyggt är naturligt och likaså att använda det nya språket i kommunikation med varandra.

Ytterligare en positiv effekt som ett projekt kring transspråkande förde med sig var att främlingsfientligheten på skolan minskade. En av lärarna hade tidigare haft problem med rasism på skolan. Läraren uttrycker:

. . . vi hade ju en del rasism på skolan för några år sedan så att det var jobbigt, man kunde höra riktigt rasistiska rop ute. Jag gjorde en koll med kollegorna i höstas om hur de upplevde det nu, men ingen hade hört ett enda rasistiskt ord sen vi hade det här projektet!

Samma lärare tillägger:

Man ser att man kommer ingenstans om man ser att man får använda... man får prata för man blir ju en annan person när man faktiskt får visa sitt rätta jag och kan förmedla saker man tänker och tycker. Så något är det som gör att det motverkar den här fientligheten. Barn som har med sig främlingsfientlighet hemifrån, när de ser att dessa elever inte pratar skit om mig, de pratar ju skolsaker, så kanske det ger en trygghet för de eleverna också.

Av dessa citat framgår att läraren upplever en minskning av konflikter och främlingsfientlighet på skolan. Istället uppstod en förståelse och acceptans av varandras

olikheter. En av lärarna lyfter föräldrassamverkan som en pedagogisk fördel och säger såhär:

Sen tänker jag det här med vårdnadshavares möjlighet att vara delaktig. Att man kan ha läxor eller hemuppgifter som är transspråkande där man kan få med dem och hur glada många blir att faktiskt känna att vårt språk var viktigt också. Att få ta del av sina barns skolgång. På något sätt kan jag tänka att man blir väldigt utanför då. Och till slut så lägger man... alltså man försöker inte ens lägga sig i eller engagera sig om man inte förstår vad det handlar om. Det är jätteviktigt att få med dem i det direkt.

Citatet beskriver lärarens positiva erfarenheter i att göra vårdnadshavarna delaktiga i sina barns skolgång. Läraren menar att det från skolans sida signalerar ett intresse för familjens språk och bakgrund.

### 7.3.1 Fördjupad analys

I intervjuerna framkommer flera positiva aspekter av transspråkande förhållningssätt. En av dessa pedagogiska fördelar är att undervisningen kan föras på en högre kognitiv nivå. Detta kan relateras till sociokulturella tankegångar som beskriver elever som i interaktion med andra utmanas och utvecklas. Vygotskij (2001) menar att språket är den viktigaste artefakten en människa har tillgång till. Genom språket har vi en möjlighet att skapa och kommunicera kunskap. I gemensamma samtal om skönlitterära texter ges möjligheter för elever att utveckla språket i interaktion med andra. Det ges utrymme för diskussioner om texten, delade upplevelser och vidare tolkningar av innehållet. Enligt Säljö (2014) kan nya kunskaper approprieras i interaktion med andra. Dessa diskussioner kan leda till en appropriering av textens innehåll.

I relation till pedagogiska fördelar beskrivs tankar om och erfarenheter av främlingsfientlighet. Detta kan relateras till vad som skrivs om interkulturellt pedagogiskt perspektiv om diskriminering och främlingsfientlighet. Lorentz (2018) menar att interkulturalitet i skolan har uppdraget att skapa en vi-känsla, eftersom välfungerande relationer är grunden för att skapa en undervisnings- och läroprocess där eleverna kan lära av varandra. Denna vi-känsla förverkligades genom det gemensamma bokprojektet på en av skolorna. Läraren upplevde att detta projekt dessutom ledde till att konflikter med rasistisk grund på skolan minskade. Enligt Lorentz (2018) har skolan ett viktigt uppdrag i att stävja främlingsfientlighet och pekar på att ett av skolans huvudsakliga mål är att förmedla respekt för individen, mångfald, öppenhet och tolerans mot andra kulturer.

## 7.4 Pedagogiska utmaningar - resultat

Det finns saker som lärarna menar kan utgöra utmaningar i transspråkande undervisning. En utmaning kan vara organisatoriska svårigheter med att inte ha tid till planering tillsammans med andra lärare. En annan utmaning kan vara en känsla av att inte räcka till. En lärare uttrycker sig så här: "Ibland känner jag, jag hade önskat att jag kunde alla språk för att man skulle kunna hjälpa till och verkligen bekräfta." Detta tyder på att det kan förekomma en viss känsla av otillräcklighet hos läraren eftersom bristen på förståelsen av språken kan vara ett hinder i sig. Detta leder vidare till vad en annan lärare uttryckte:

Osäkerheten kan handla om att man vet inte vad eleverna säger i klassrummet till varandra. Man måste våga kasta sig ut och se var det landar. Så egentligen är det ett steg som inte är helt lätt att göra. Och sen sägs det ju en massa saker, men det gör det ju ändå på olika språk. Saker som inte är trevliga att höra.

Denna lärare beskriver att vissa kollegor har jobbigt med att inte förstå allt som sägs i klassrummet, de tycker det känns svårt att mista kontrollen.

En lärare berättar att det förekommer att elever inte vill använda sitt modersmål i skolan även om eleven har flera klasskamrater som talar samma språk. Detta kan upplevas som ett hinder. Läraren beskriver det så här:

Hinder kan vara att en elev kanske absolut inte vill använda sitt modersmål. Och hur man kan lösa det, jo det beror på hur vi som lärare skapar klimat i klassrummet, i klassen att det är helt, helt tillåtande, att vad man ska göra egentligen, hur man jobbar, interkulturellt som sagt.

En annan uttrycker samma erfarenhet:

Några nyanlända elever vill inte alltid se filmen på sitt modersmål. Då har jag uppmuntrat dem till att göra det. Så det finns några enstaka fall, men annars, om de inte vill har jag inte gått in och sagt att nu måste du... Det känns inte riktigt rätt.

Lärarna menar att eleverna ibland kan ha blivit uppmanade - inte minst hemifrån - att enbart tala svenska i skolan.

#### 7.4.1 Fördjupad analys

I intervjuerna framträder betydelsen av att kunna kommunicera med varandra. Detta kan relateras till vad som skrivs om sociokulturella tankegångar. När elever talar ett språk som läraren inte förstår uppstår ett hinder i kommunikationen. Eftersom språket är en mekanism för att lagra kunskaper, insikter och förståelse hos människor så blir i detta fall språket en utmaning. Språket blir då inte en medierande artefakt för eleven (Säljö, 2016). Då eleverna inte har möjlighet att interagera språkligt med läraren eller andra elever får de inte samma möjlighet till stöttning och kan eventuellt hindras i sin utveckling. De utvecklas inte i sin proximala zon (Vygotskij, 2001).

I relation till utmaningar med transspråkande undervisning framkommer att det hos vissa elever finns ett motstånd mot att använda sitt eget modersmål även om det finns fler elever i klassen som talar samma språk. Detta kan relateras till vad som skrivs inom interkulturella tankegångar om problemet med att en etnocentrisk uppfattning kan råda inom ett samhälle. Lorentz (2018) menar att denna etnocentriska norm medför att människor inte vill förändra sina värderingar, vanor och beteenden.

### 7.5 Speciallärarens roll – resultat

Flera lärare pratar om speciallärarens roll. En av dem säger såhär:

Tyvärr har vi ingen speciallärare, det är något som efterfrågas verkligen. Vi har verkligen tagit upp det flera gånger på alla behovsmöten och sagt till ledningen att vi måste ha det. För just när man har flerspråkiga elever som verkligen behöver all hjälp för att komma ikapp med alla ämnen, behöver man verkligen ha en speciallärare, vilket man saknar, som sagt.

Läraren i citatet ovan är inte ensam om att sakna ett samarbete med speciallärare. Alla lärarna ser det som en brist och efterfrågar en speciallärarens profession till att utforma en tillgänglig undervisning för elever med annat modersmål och som kanske dessutom befinner sig i en språklig sårbarhet. Precis som en av lärarna påpekar kan flerspråkiga elever ha andra språkliga svårigheter utöver att de ännu inte behärskar svenska fullt ut. En lärare uttrycker det såhär: "Är det språket och vad är det i så fall i det språkliga som är hindrande? Eller är det någonting annat som gör att det blir tuffare?" Samma lärare säger såhär om sin syn på speciallärarens roll:

Och en sak som jag har funderat jättemycket på är att hjälpa till att kartlägga vad det är som är hinder. För jag kan ibland uppleva att det är lätt att man

skuffar in de här barnen bland elever med särskilda behov och inte riktigt ser att det är språkutvecklande arbetssättet vi som lärare måste vidareutveckla här. Och specialläraren ska finnas där som stöd kring de här frågorna och hjälpa till och få läraren att reflektera kring, vad är det som egentligen utgör hindret för elevens lärande?

Utdraget visar att läraren efterfrågar speciallärarens kompetens som rådgivare vid planering av undervisning.

Ett samarbete med en speciallärare är något lärarna önskar. En lärare säger "Jag skulle vara själagläd om jag fick samarbeta med en speciallärare runt elever där jag har en viss oro kring språkutveckling". En av lärarna har ett samarbete med en specialpedagog och beskriver samarbetet så här:

Vi har bollat tankar och idéer. Såklart utifrån inlärningsstrategier och undervisningsstrategier hur man kan jobba med den eleven, vad är det som saknas? Kanske kan vi tillämpa transspråkande på ett annat sätt. Så att det gynnar ju alla elever, även de som har svårigheter. T.ex. de som inte kan skriva.

Citatet visar hur lärarens samarbete med en person med specialpedagogisk kompetens kan utveckla undervisningen så att den gynnar alla elever. I intervjuerna framförs tankar om att lärare önskar närvaro av specialpedagogisk kompetens i klassrummet. Där ser de behovet av en speciallärare. En lärare uttrycker det så här:

För just när man har flerspråkiga elever som verkligen behöver all hjälp för att komma ikapp med alla ämnen, behöver man verkligen ha en speciallärare, vilket man saknar, som sagt. Specialpedagog har vi och hon jobbar inte, kanske det kommer framöver att hon är med i klassen och hjälper till men hennes tjänst just nu är till att skriva PU, så att hon inte gör det som är i tankarna att plocka elever som är i behov av specialundervisning eller specialhjälp, utan hon är inte riktigt inne i klassen.

I citatet uttrycker läraren att speciallärare kan, genom sin närvaro i klassrummet, lättare bidra med sin kompetens vid utformandet av stöd.

### 7.5.1 Fördjupad analys

Gällande speciallärarens roll framkommer att lärarna har ett behov av speciallärarens för att ge rätt stöd till eleven och till läraren själv. Detta kan relateras till vad som skrivs om sociokulturella tankegångar om stöttning. Vygotskij (2001) menar att mötet med den

vuxnes kunskaper kan få barnets tänkande att utvecklas och den vuxne blir ett stöd för barnet att nå nästa steg i sin proximala utvecklingszon. Lärarna i intervjuerna önskar att specialläraren bidrar med att stödja elever i olika former av språkliga svårigheter för att nå längre i sin kunskapsutveckling. Vygotskij, (2001) menar att när man lär sig något nytt grundar sig den nya kunskapen i tidigare kunskaper. Begrepp och kunskaper som tidigare varit okända för eleven, blir i samarbete med andra till nya kunskaper. Eleven konfronteras med utmanande uppgifter och specialläraren stöttar eleven i att appropriera den ännu inte erövrade kunskapen. Säljö (2015) förklarar begreppet appropriering med att man tar till sig en ny kunskap och gör den till sin.

Vygotskij (2001) förklarar att kommunikation är grundläggande i samspel med andra människor. Inom sociokulturella perspektiv anses detta vara grunden till lärande. I intervjuerna lyfts en avsaknad av samarbete med speciallärare vilket de menade kan missgynna elevers språkliga utveckling. De upplevde att eleverna inte alltid gavs de förutsättningar de var i behov av för att utvecklas mot skolans kunskapskrav.

## **7.6 Elever i behov av stöd - resultat**

Transspråkande undervisning upplevs av lärarna gynna även elever i behov av stöd. En av lärarna beskriver det så här:

Personligen har jag använt mig av transspråkande med mina elever som har koncentrationssvårigheter och kort arbetsminne och märkte att de har lättare att komma ihåg det de hör på förstaspråket än det de hör på svenska. . . De elever som har svårt med läsförståelse, att kunna läsa mellan raderna och bortom raderna, brukar också gynnas av transspråkande då de får chans att förstå texten på förstaspråket vilket kan underlätta förståelsen. Elever som fortfarande inte läser med flyt kan också gynnas av transspråkande.

Läraren lyfter i detta citat flera svårigheter som kan uppstå för flerspråkiga elever som har andra svårigheter förutom sva-problematiken. En annan sida som läraren upplever gynnas är att arga elever får hjälp med sin självkänsla. Läraren säger:

Jag tänker att i vissa fall behöver man även arbeta med identiteten, den andra sidan av transspråkande. Vissa utåtagerande barn kan gynnas av att använda transspråkande för att stärka deras identitet, som i sin tur stärker elevens självkänsla, vilket kan vara ett hjälpmedel till elevens aggression.

I samband med denna diskussion nämner läraren "de arga ungarna" och menar att:

Det kan också leda till att vi får lite mindre arga ungar. . . så lite mer i ett samhällsperspektiv om vi tänker på det. Det kanske inte är så att de når

målen med transspråkande direkt, man kanske inte ser att deras självförtroende växer till sexan, men däremot så kanske vi får de arga ungarna med oss och får lite lugnare ungar sen i tonåren.

En av lärarna ställer en motfråga till hur transspråkande gynnar elever i särskilt stöd: "Hur kan det inte gynna elever i behov av särskilt stöd?" Ytterligare en lärare instämmer i att elever i behov av särskilt stöd gynnas av transspråkande undervisning och säger:

Även elever i behov av särskilt stöd stärker sin språklighet genom att använda och utveckla alla sina språk. Tanken är ju att undanröja hinder. Jag upplever att det blir ännu viktigare för identiteten om eleven får använda alla sina språk.

Detta utdrag visar hur elever i behov av särskilt stöd får en mer tillgänglig undervisning om de får möjlighet att använda alla sina språkliga resurser. På detta sätt kan hinder undanröjas.

### 7.6.1 Fördjupad analys

I relation till elever i behov av särskilt stöd framkommer att lärarna upplever att även dessa elever gynnas av transspråkande undervisning. Oavsett vilka språksvårigheter som föreligger behöver eleverna stöttning. Detta kan relateras till vad som skrivs om sociokulturella tankegångar om stöttning. Vygotskij (2001) hävdar att elever är i behov av stöd från en person med högre kompetens för att utvecklas i sin proximala utvecklingszon. Denna person kan vara en lärare eller en mer kunnig kamrat. För en elev i behov av särskilt stöd kan språk- och kunskapsinläringen underlättas genom att eleven får samarbeta i par eller grupp.

Säljö (2015) skriver att språket är den största medierande artefakten. Då eleven får använda alla sina språkliga resurser i tillägnandet av kunskaper blir språket en medierande artefakt. Stödet kan också ges genom att eleven får tillgång till andra medierande artefakter såsom olika former av digitala hjälpmedel (Säljö, 2018).

I relation till elever i behov av särskilt stöd framträder tankar om att språkliga svårigheter upplevs leda till en bristande självkänsla vilket i sin tur kan leda till en aggressionsproblematik hos eleven. Detta kan relateras till vad som skrivs utifrån interkulturellt pedagogiskt perspektiv där det enligt Lorentz (2018) är en pedagogisk utmaning att möta den kulturella mångfalden som finns på våra skolor. Lorentz (2018)

menar att om man arbetar med interkulturalitet i sin undervisning kan det leda till goda relationer mellan lärare och elever, men även övrig personal på hela skolan.

## 7.7 Sammanfattning av resultat

Syftet med studien var att bidra med kunskap om några lärares upplevelser av och syn på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med särskilt fokus på transspråkande förhållningssätt. Syftet var också att bidra med kunskap om speciallärarens roll i arbetet med att främja transspråkande i undervisningen för elever i behov av språkligt stöd. Resultatet utifrån forskningsfrågorna sammanfattas i punktform.

- De lärare som intervjuades har övervägande positiva upplevelser och erfarenheter av att använda transspråkande förhållningssätt i sin undervisning.
- Resultatet visar att det finns ett antal utmaningar med transspråkande undervisning:
  - Det kan vara svårt att organisera för planeringstid mellan lärare och studiehandledare och modersmållärare.
  - Det är svårare för elever som är ensamma i sitt modersmål att tillägna sig ett nytt språk när de inte har någon att interagera med.
  - Kollegorna upplever det svårt att mista kontrollen när de inte alltid förstår vad som sägs i klassrummet.
  - Elever som inte vill använda sitt modersmål i skolan.
- Resultatet visar att det finns ett flertal positiva effekter kring transspråkande undervisning. Eleverna upplevs:
  - få en starkare identitet och en ökad känsla av inkludering
  - få ett bättre självförtroende och ett ökat välmående
  - få en ökad språk- och kunskapsutveckling
  - bli mer delaktiga i undervisningen
  - kunna arbeta med mer kognitivt avancerade uppgifter
  - kunna föra fram djupare funderingar och tolkningar
  - utvecklar sitt språk till att bli rikare och mer nyanserat
  - ha lättare att ta till sig begrepp på svenska om de först lärt sig begreppet på modersmålet
  - visa större nyfikenhet på andras språk och andras kulturer

- vara mindre inblandade i konflikter vilket leder till att främlingsfientligheten minskar
- få en mer rättvis och tillgänglig undervisning
- Resultatet visar att lärarna upplever speciallärarens roll som viktig i att:
  - kartlägga elevers språkliga svårigheter och behov av språkligt stöd
  - bidra med sin kompetens i att utforma en tillgänglig lärmiljö för eleven genom att bistå läraren i det förebyggande arbetet
  - bidra med kompetens angående olika inlärningsstrategier och undervisningsstrategier som gynnar alla elever
  - vara i klassrummet för att stötta elever
  - bidra till vidareutvecklandet av lärares pedagogiska skicklighet

## 8 Diskussion

### 8.1 Metoddiskussion

Undersökningen är en intervjustudie med kvalitativ ansats där semistrukturerade intervjuer använts som metod. Att använda enbart en metod är enligt Bryman (2018) tillräckligt om metoden anses uppfylla studiens syfte. Enligt Repstad (2007) riktas ibland kritik mot intervjuer som metod. Kritiken handlar om att det enbart är ett fåtal personers åsikter som lyfts fram. I denna studie innebär det att erfarenheter från lärare som inte arbetar med transspråkande undervisning inte tas i beaktande. Intervjuer bör enligt Repstad (2007) inte undvikas, men det är viktigt att ha detta i åtanke vid analys av intervjuerna.

Intervjuerna belyste ämnesområdet, dvs. transspråkande förhållningssätt i undervisning, utifrån lärares erfarenheter och upplevelser. Lärarna som intervjuades upplevdes som djupt engagerade i och hade stor erfarenhet av transspråkande, vilket kan sägas gav en mer nyanserad bild. Enligt Repstad (2007) är huvudkriteriet med urvalet att de aktuella personerna anses kunna ge forskaren viktig och relevant information om sina kunskaper och erfarenheter. Det kan innebära en risk för ensidig vinkling inom ämnet att enbart ha lärare som redan arbetar med transspråkande förhållningssätt i undervisning. Men samtidigt menar Repstad (2007) att det kan vara det enda sättet att få en representativ bild av ämnet. I intervjuerna framkom både fördelar men även utmaningar med

transspråkande förhållningssätt i undervisning, vilket antas öka studiens trovärdighet. Respondenternas intervjusvar överensstämde till stora delar och det kan innebära en ökad trovärdighet för studien.

Intervjuerna som genomfördes gjordes med fem lärare och en specialpedagog. Studien begränsades till sex intervjuer och antalet anpassades efter den tid som stod till förfogande samt för att uppnå ett trovärdigt resultat. Enligt Bryman (2018) kan det vara svårt att veta i förväg hur många intervjuer man behöver göra för att nå en datamättnad. Eftersom intervjuvaren överensstämde till stora delar ansåg vi ha uppnått datamättnad efter sex intervjuer. Undersökningens metod var användbar utifrån undersökningens syfte. Detta eftersom intervjuernas resultat uppfyllde studiens syfte. Vi hade önskemål om att även genomföra observationer som då hade blivit ett komplement till intervjuerna och ökat studiens trovärdighet, men pga. rådande omständigheter var detta inte möjligt. Om studien gjorts idag hade den genomförts på samma sätt, men urvalet hade varit något annorlunda. Önskvärt hade då varit att intervjua speciallärare som arbetade med transspråkande förhållningssätt i undervisning, vilket inte var möjligt eftersom vi inte fann några.

Enligt Bryman (2018) finns det flera fördelar med att spela in en intervju samt transkribera den. En av dessa fördelar är att den underlättar en noggrann analys av vad personerna sagt. En annan fördel är att forskaren kan göra upprepade genomgångar av intervjupersonernas svar. Bryman (2018) menar att intervjuerna dessutom skulle kunna granskas i efterhand och det ger studien en ökad trovärdighet. Trots att transkriberingen är en tidsödande process ansågs det vara värdefullt att kunna granska intervjuerna vid upprepade tillfällen.

I denna studie ansågs sociokulturella perspektiv som analysverktyg inte vara tillräckligt. DeValenzuela m.fl. (2000) menar att sociokulturella perspektiv kan behöva kompletteras i studier rörande inlärningsfrågor eftersom det inte täcker frågor som rör socialt och historiskt innehåll i utvecklandet av undervisning. Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv valdes därför som ett komplement. Det visade sig att dessa teorier var lämpliga eftersom studien innefattade frågor som berörde såväl ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som flerspråkiga elever.

## 8.2 Resultatdiskussion

### 8.2.1 Inkludering och identitetsskapande

Resultatet av studien visar att lärares upplevelser är att transspråkande undervisning skapar en bättre självkänsla hos eleven. Lärarna lyfter sin egen roll att möta eleverna med intresse och nyfikenhet. Detta kan sättas i relation till vad Svensson (2017) och DiNicolo (2019) säger angående lärarens förhållningssätt till elevens språk och bakgrund. De menar att om läraren är nyfiken och intresserad av hela eleven, stärks elevens identitet. En av lärarna anser att detta leder till en trygghet hos eleverna och de vill och vågar då använda alla sina språkliga resurser. Sayer (2013) och Kirambas (2017) studier visar positiva effekter hos eleverna då de tillåts använda alla sina språk. Det handlar inte enbart om positiva inlärningseffekter, utan genererar även en känsla av inkludering hos eleven och även en stolthet över sitt språk och sin kultur. Detta upplevde lärarna hos sina elever när de blev uppmuntrade att använda sitt eget modersmål trots att ingen annan i klassen talade samma språk. Wedin (2017) menar också att det är viktigt att skapa former för klassrumsundervisning som inkluderar alla elever oavsett vilken språklig bakgrund de har.

Att skapa en grupp-känsla är viktigt för känslan av inkludering men kan samtidigt skapa en uppdelning av "vi" och "de". Lorentz och Bergstedt (2016) diskuterar uppfattningen av den Andre i relation till den omgivande verkligheten, där den Andre står för det okända. När olikheter bejakas kan man istället mötas i en gemensam förståelse för varandra. Om detta inte uppmuntras kan resultatet istället leda till exkludering. Oavsett vilket språk eleven talar kan en inkluderande undervisning, som ett transspråkande förhållningssätt innebär, leda till att eleven känner sig delaktig och en stolthet över att få visa vad de kan med stöd i sitt språk (Svensson, 2017).

### 8.2.2 Transspråkande förhållningssätt

De slutsatser som sammanfattningsvis kan dras utifrån resultat och analys av studien är att lärares upplevelser och erfarenheter av transspråkande förhållningssätt är övervägande positiva. Samtliga forskare och författare har samma positiva syn på transspråkande förhållningssätt och ser det som en självklar del i undervisningen. De anser att transspråkande förhållningssätt gynnar alla elevers språk- och kunskapsutveckling, i synnerhet flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling (Cummins, 2017;

DiNicolò, 2019; García & Wei, 2018; Kiramba, 2017; Wedin & Wessman, 2017; Svensson, 2017; Pacheco m.fl., 2019). Lärarnas beskrivningar av att transspråkande förhållningssätt ska uppfattas som något mer än en strategi bland andra för att hantera ett språkligt problem kan sättas i relation till García och Weis (2018) tankar. De menar att transspråkande förhållningssätt omfattar sociala, kulturella och historiska krafter som går bortom ett enkelt användande av en undervisningsmetod. García och Wei (2018) menar att skolor som enbart använder sig av transspråkande som en undervisningsmetod i skolan tenderar att beskriva transspråkande värde endast som ett verktyg för att förvissa sig om att eleverna lär sig ett visst ämnesinnehåll och ett visst akademiskt språkbruk.

Resultatet visar att lärarna anser att transspråkande innebär att man som lärare ser hela eleven. Lärarna menar, liksom Pacheco m.fl. (2019) och Svensson (2017) att individen, språket, kulturen och elevens bakgrund tas tillvara och ses som en resurs i undervisningen. Lärarens förhållningssätt till alla språks lika värde är en grundläggande faktor i transspråkande undervisning och kan leda till social rättvisa. I intervjuerna lyfts lärarens positiva inställning till alla språk vilket kan relateras till DiNicolòs (2019) studie som visar att ett tillåtande klimat i klassrummet gör att eleverna känner sig trygga och som en del i ett sammanhang. Tryggheten bidrar till att eleverna vågar använda alla sina språkliga resurser i skolarbetet vilket i sin tur leder till att de utvecklar sina båda språk och samtidigt sina ämneskunskaper.

Lärarna i intervjuerna påpekar liksom Pacheco (2018) och DiNicolò (2019) att det är viktigt att läraren visar ett intresse och en nyfikenhet för elevernas olika språk och kulturer. Läraren signalerar därigenom att olikheter är okej och att man måste bemöta varandra med respekt. På detta sätt kan skolan bidra till att skolmiljön präglas av solidaritet mellan personal och elever. Lorentz (2018) tankar kring interkulturalitet visar att om lärare och elever känner ett gemensamt ansvar för denna gemenskap och samhörighet kan den uppnås och bibehållas. Även García och Wei (2018) framhåller att om det råder en känsla av respekt och solidaritet i undervisningen och ifall alla lärare förmedlar att alla språk har lika värde uppnås en social praktik och en social rättvisa.

Lärares beskrivningar av interkulturellt arbetssätt synliggör vikten av att få använda sitt modersmål och sina erfarenheter från hemlandet för att kunna koppla det till arbetsområdet de jobbar med i klassen. Detta kan sättas i relation till Lorentz och Bergstedts (2016) beskrivningar av begreppet interkulturell pedagogik. De menar att det

innefattar en handling, en rörelse eller en aktivitet mellan individer där elevens alla resurser tas tillvara.

### 8.2.3 Fördelar

Resultatet av studien visar, som redan konstaterats, att lärarnas uppfattningar om att transspråkande förhållningssätt bidrar till en ökad känsla av inkludering och stärkande av identitet vilket på många sätt är samstämmigt med tidigare forskning inom ämnesområdet.

Lärarna menar att om eleverna får lov att använda alla sina språk i undervisningen kan detta medföra att undervisningen kan bedrivas på en högre nivå. Lärarnas uttalande bekräftas av Karlsson m.fl. (2016) som menar att elevernas måluppfyllelse i så fall kan öka. Lärarna vittnar om textsamtal och diskussioner som blir djupare och rikare när de flerspråkiga eleverna först får tillgång till textens innehåll på sitt modersmål för att sedan kunna diskutera på svenska. Även inom internationell forskning synliggörs behovet av att få använda sitt starkaste språk i lärandet. Kiramba (2017) visar i sin studie en avsevärd skillnad i textinnehåll när eleverna tillåts skriva berättelser på sitt modersmål.

Det blir tydligt i en av intervjuerna att elever lättare kan mötas i diskussioner kring svåra ämnen om de tillåts diskutera på sitt modersmål. En av lärarna berättar att det blir lättare att lösa konflikter om elever får beskriva sina upplevelser på sitt starkaste språk. Detta bekräftas av Sayer (2013) som skriver att man i undervisningen lättare kan samtala om svåra ämnen som t.ex. marginalisering och diskriminering när eleverna tillåts diskutera på sitt starkaste språk.

García och Wei (2018) och Svensson (2017) menar att språket ska vara i fokus i undervisningen men att man inte ska ge avkall på ämnesinnehållet. De hävdar att en hög nivå på undervisningen har visat sig ge en positiv effekt på den språkliga nivån och leder dessutom till högre kunskapsnivå inom ämnet. Denna erfarenhet har en av lärarna som menar att man hela tiden ska utmana eleven och genom att man låter eleverna använda sitt modersmål i undervisningen kan uppgifter göras mer avancerade dvs. mer kognitivt utmanande. Ytterligare en lärare menar att vissa flerspråkiga elever har lättare att appropriera begrepp om de först lärt sig begreppet på modersmålet. Detta styrks av Karlsson m.fl. (2016) som säger att om eleverna får möjlighet att visa sina kunskaper på sitt förstaspråk, kan de utmanas på en lämplig nivå och därmed öka sin måluppfyllelse.

Om läraren istället väljer att bedriva undervisningen enbart på svenska, sänks automatiskt kvaliteten på undervisningen och kan leda till en lägre måluppfyllelse. När undervisningen ligger på denna låga nivå blir eleven inte heller utmanad. En lärares beskrivning av hur torftigt textsamtalet kring Bröderna Lejonhjärta skulle kunna bli om eleverna enbart undervisades på svenska kan sättas i relation till Karlssons m.fl. (2016) ovanstående resonemang.

I resultatet framkommer också skildring av att det förekommer rasism och främlingsfientlighet mellan elever på skolan. Denna problematik överensstämmer med vad Lorentz (2018) skriver om främlingsfientlighet och dold rasism som råder i den svenska skolan och påpekar att skolan har ett uppdrag att förmedla respekt för individen, mångfald, öppenhet och tolerans mot andra kulturer. I Lgr 11 (2019) står följande att läsa kring normer och värden:

Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling i olika sammanhang. . . medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen. . . i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av jämställdhet och solidaritet mellan människor.

Lärarna berättar att under tiden deras transspråkande projekt pågick förändrades attityden mellan eleverna på ett positivt sätt. Det ledde till en ökad förståelse och nyfikenhet på varandras språk och kulturer. De menar att det i förlängningen ledde till en minskad främlingsfientlighet på deras skola. Lorentz (2018) bekräftar att ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv kan medföra att främlingsfientlighet kan minska på våra skolor. Detta tyder på behov av att skolor i högre utsträckning arbetar aktivt för ett interkulturellt förhållningssätt.

#### 8.2.4 Utmaningar

Resultatet visar att lärare upplever att det finns utmaningar med transspråkande förhållningssätt. I resultatet framkommer att lärarna upplever att det finns ett behov av en annan form av undervisning i vår mångkulturella skola än den traditionella. Svensson (2017) hävdar att i ett samhälle som alltmer präglas av gränsöverskridande kulturer och där språkvariationer hör till vanligheterna finns ett allt större behov av att mötas i en skola som kan ge alla elever en likvärdig chans att utveckla och få lov att använda sina språkliga

resurser oavsett vilket språk det är. Hajer och Meestringa (2014) menar att flerspråkiga elever i mångkulturella skolor möter ett stort hinder när de ska tillägna sig skolspråket och menar att en språkutvecklande undervisning är en framgångsfaktor.

Lärarnas beskrivningar synliggör att vissa av deras kollegor känner en osäkerhet inför att låta eleverna tala ett språk på lektionerna som läraren inte förstår. Detta kan sättas i relation till den enspråkighetsnorm och enspråkiga ideologi som Paulsrud och Zilliacus (2018) menar finns i den svenska skolan. En av lärarna påpekar att man tidigare ville att elever skulle "språkbadas" genom att enbart vistas i miljöer där man talade svenska. Detta anser läraren signalerar till eleven att "Här talar vi bara svenska". Denna beskrivning kan relateras till Paulsrud m.fl. (2018) som menar att i Sverige har vi inte officiellt en enspråkighetsnorm. Men de menar att en språknorm kan uttryckas både explicit och implicit. Normen uttrycks explicit genom att flerspråkiga elever erbjuds modersmålsundervisning och stöttning med hjälp av studiehandledning. Implicit kan dessa normer enligt Siekkinen (2018) verbaliseras i uttryck som "Här i klassrummet talar vi bara svenska så att alla förstår". Ett transspråkande förhållningssätt som inte är knutet till någon särskild nation, etnicitet eller språk menar Siekkinen (2018) kan utmana de enspråkiga normer som bidrar till hierarkiska kategoriseringar av språk. Detta kan leda till en acceptans och en normalisering av språkliga olikheter som skulle gynna alla oavsett etnicitet och språklig bakgrund.

Denna enspråkighetsnorm kan också relateras till att elever inte vill använda sitt modersmål i skolan. I intervjuerna framkom att för flerspråkiga elever är en god kunskap i svenska viktigt. Lärare upplever att många föräldrar vill att deras barn lär sig svenska så snabbt som möjligt för att bli en del i samhället. Föräldrarna tror att barnen lär sig språket fortare om de bara talar svenska och minskar på sitt modersmål i skolan. Detta kan relateras till vad DiNicolo (2019), Kiramba (2017) och Pacheco (2018) säger. De menar att politiska beslut kring en enspråkig norm i skolan bidrar till att föräldrar väljer att t.ex. placera sina barn i enspråkiga skolor eftersom föräldrarna tror att det kommer att gynna barnet. Precis som Lorentz (2018) säger kan en etnocentrisk norm som råder i ett samhälle medföra att människor vill hålla fast vid sina gamla vanor och värderingar. Denna enspråkiga norm skulle kunna innebära att flerspråkiga elever inte vill kännas vid sitt eget modersmål, eftersom de strävar efter att tillhöra normen i skolan och i samhället.

En lärare uttrycker att det i klassen kan finnas en gruppdynamik där klimatet inte är tillåtande till att använda sitt eget språk. Samma lärare menar att de flerspråkiga elever som talar bäst svenska har högst status i gruppen. Läraren påpekar att det i den politiska debatten ibland kan låta som att eleverna inte vill lära sig svenska, men upplever att det verkligen inte stämmer. Lärarens erfarenheter överensstämmer med det Siekkinen (2018) skriver om att vissa språk har högre status än andra. I den svenska skolan har svenska och engelska högst status. Därför har läraren en viktig roll i att signalera att alla språk är lika mycket värda.

I lärarnas beskrivningar synliggörs organisatoriska svårigheter. Många lärare upplever att det kan vara svårt att få tid till planering tillsammans med sina kollegor. En viktig del i transspråkande undervisning innefattar ett samarbete med modersmållärare, studiehandledare, specialpedagog och speciallärare. I skollagen (SFS 2010:800, kap. 2 § 9) kan man läsa att det pedagogiska arbetet på skolan ska samordnas av rektor. Rektorn ska särskilt verka för att utbildningen för eleverna ska utvecklas. På en av skolorna bedrevs ett utvecklingsprojekt kring transspråkande. På just denna skola var skolans rektor och ledning väldigt engagerade och avsatte tid för samarbete i de olika arbetslagen.

Resultatet visade att lärarna i intervjuerna hade erfarenhet av att ha elever som var ensamma i sitt modersmål. Transspråkande upplevs ibland enbart gynna de elever som har någon att interagera med på sitt modersmål. Att inte ha denna möjlighet till interaktion skulle utifrån Vygotskijs (2001) teorier om att språket är det viktigaste redskapet i elevers inläring kunna bli ett hinder. Bristen på interaktion skulle i så fall kunna leda till att eleven har svårare att tillägna sig ny kunskap. Lärarna kunde hålla med om att det ledde till större utmaningar men såg ändå fördelar med att man arbetade med transspråkande. Eleverna fick ändå ha samma tillgång till sina språkliga resurser och möjligheter till att visa sina kunskaper. Uppmärksamheten kring deras språk ledde till att det väcktes en nyfikenhet även för deras språk hos de andra eleverna. Detta kan sättas i relation till Cummins (2017) tankar. Han säger att om man lägger undervisningstid på ett minoritetsspråk i skolan har det inga negativa konsekvenser för elevers utveckling i skolans majoritetsspråk.

### 8.2.5 Speciallärarens roll

Lärarnas beskrivningar synliggör att speciallärarens roll i en transspråkande undervisning skulle kunna vara att utforma en tillgänglig lärmiljö för eleverna vilket kan sättas i relation

till examensordningen för speciallärare (SFS 2017:1111). Där står det att specialläraren i sin profession ska “. . . visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer . . .” Därför är det som speciallärare viktigt att stötta lärarna i arbetet med att utforma en tillgänglig lärmiljö och erbjuda språkligt stöd för flerspråkiga elever. Berry (2018) menar att det finns stora möjligheter för speciallärare att samverka med lärare i det förebyggande arbetet mot språklig och pedagogisk sårbarhet. Resultatet visar att sådan samverkan finns mellan lärare och specialpedagog i viss utsträckning på de aktuella skolorna. Samarbete mellan lärare och speciallärare saknas, då det enligt lärarna råder brist på utbildade speciallärare. Den kompetens speciallärare besitter efterfrågas och ett samarbete är något de intervjuade lärarna verkligen önskar. Enligt lärarna gäller inte detta samarbete enbart kartläggning av elevers kunskaper utan även om att arbeta nära eleverna och befinna sig i klassrummet. Vår kompetens inom språk-, skriv- och läsutveckling och i att utveckla lärmiljön för elever gör att vi som speciallärare behöver befinna oss nära eleverna för att kunna stötta utefter de behov som visar sig.

I resultatet framkommer att lärare önskar att speciallärare ska bidra med kompetens angående olika inlärningsstrategier och undervisningsstrategier som gynnar alla elever. Ett liknande tankesätt bekräftar av Bruce (2018). Hon skriver att i speciallärarens uppdrag kan det ingå att erbjuda alternativa och kompletterande undervisningssätt än de som klassläraren kan ge i den vanliga undervisningen. Bruce (2018) menar vidare att specialläraren tillsammans med klassläraren behöver överväga när stödet ska ges. Ska stödet sättas in när svårigheten uppdagats, eller ska arbetet ske proaktivt? Berry (2018) menar att det proaktiva arbetet för att stödja språkutveckling är förbiset och visar att detta proaktiva arbete är efterfrågat av speciallärare, sva-lärare och studiehandledare. En av lärarna bekräftar detta och beskriver ett behov av speciallärarens stöd i att vidareutveckla lärarens pedagogiska skicklighet. Detta samarbete kan bidra till att läraren inser vilka behov eleven är i och planerar sin undervisning därefter vilket i sin tur kan leda till att eleven slipper misslyckas. Ovanstående diskussion kring samarbete mellan lärare och speciallärare kan sättas i relation till examensordningen (SFS 2017:1111) för speciallärare där det står att specialläraren ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör språk. För att möjliggöra ett samarbete mellan olika professioner kring eleven behöver skolans ledning ge sin personal de organisatoriska

förutsättningar som krävs. Det krävs också att skolans ledning har ett interkulturellt förhållningssätt och kan se fördelarna med detta samarbete.

Resultatet i studien visar att lärarna upplever en osäkerhet ifall en elevs bristande förståelse beror på att den ännu inte har tillägnat sig språket, eller ifall det finns en djupare språksvårighet. Detta uttalande kan relateras till examensordningen (SFS 2017:1111) där det står att speciallärare ska visa fördjupad kunskap om elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Därför kan speciallärare med språkspecialisering ha en viktig funktion i att utreda elever i språkliga svårigheter. I samarbete med läraren kan ett passande stöd för eleven utformas. En av lärarna säger att för att arbeta med flerspråkiga elever på ett framgångsrikt sätt behöver lärare mer än den goda viljan. Denna beskrivning kan också liknas vid beskrivningen som presenteras av Svensson (2017) som säger att lärare behöver kunskap och vägledning för att kunna genomföra en undervisning som vilar på flerspråkighetens grund. Denna kunskap och vägledning kan specialläraren bidra med. I speciallärarens uppdrag ingår bl.a. att undanröja hinder och svårigheter i elevens lärmiljö men även att utveckla verksamhetens lärmiljöer (SFS 2017:1111).

#### 8.2.6 Elever i behov av särskilt stöd

Ibland räcker inte den stöttning som sätts in i den ordinarie undervisningen till för att eleven ska nå de mål och kunskapskrav som skolan ställer. I dessa situationer finns behov av särskilt stöd med insats av speciallärare som hjälper till att utforma undervisningen och vägleda undervisande lärare. Resultatet i studien visar att lärare upplever att transspråkande i sig kan vara en stöttning för alla elever i behov av särskilt stöd. Det finns olika stöttor som gynnar både flerspråkiga elever och elever i behov av särskilt stöd t.ex. digitala hjälpmedel, bilder, kroppsspråk, att få en text uppläst. En lärare kan bryta ner uppgifter i mindre delar och staka ut vägen från start till mål. Denna form av stöttning kan jämföras med Säljö (2014) beskrivning av stöd som liknas vid en byggnadsställning som finns med vid konstruerandet av en byggnad, men som i efterhand tas bort när byggnaden kan stå för sig själv. Dessa stöttor kan jämföras med hur läraren till en språksvag elev låter eleven först få höra berättelsen på sitt modersmål, eller låter bilder bli ett extra stöd för att innehållet i berättelsen ska förstås. När innehållet i berättelsen blir begripligt blir texten lättare att läsa. Detta beskriver Säljö (2014) som en typ av interaktion som utmärker samarbetet mellan en "mästare och en lärling" i lärsituationen.

Resultatet i vår studie visar, liksom DiNicolo (2019), Pacheco (2018) och Svensson (2017) visar i sina studier, hur viktigt lärarens förhållningssätt är i transspråkande undervisning. En av lärarna uttrycker en rädsla för att vissa kollegor ser flerspråkiga elever i ett bristperspektiv. De ser elevernas bristande språkkunskaper istället för att se vad eleven verkligen kan. Bruce m.fl. (2016) betonar att alla runt eleven bör ha ett möjlighetsperspektiv och inte ett bristperspektiv. All kartläggning och all bedömning som görs på eleven bör grunda sig på elevens språkliga och kunskapsmässiga resurser. Cummins (2017) resonerar på liknande sätt och menar att om skolor fokuserar på att undervisa hela eleven och slutar se den flerspråkige eleven som en “andraspråkselev” eller som “ett problem som ska lösas” kommer det kulturella, språkliga och intellektuella kapitalet i våra samhällen att öka. Vi har tidigare i vårt resultat lyft fram vad en av lärarna sammanfattar i sina tankar kring hur man ser på elevers svårigheter:

Det är så lätt att fastna i allt som de inte kan. Transspråkande är ju egentligen samma sak som ett resursperspektiv, att se vad de kan egentligen och använda alla sina resurser på olika språk. Du kan inte det här ännu! Du har skrivit här, men det och det kan du inte. Vad gör det med eleven? Och istället vända på det och se på vad de faktiskt kan för många kan ju väldigt mycket och det är bra att höra det också. Jag tycker det är en bra tanke att ha med sig.

Citatet bekräftar det som Bruce m.fl. (2016) säger: “Med andra ord vad som finns och inte bara vad som fattas, vad som bär och inte bara vad som brister.” Vårt resultat talar för vikten av att också lyfta lärarens och speciallärarens förhållningssätt i relation till elever i svårigheter. Som speciallärare kan vi få lärare att tänka i annorlunda banor och lyfta problem från eleven till elevens lärmiljö. Vårt förhållningssätt är avgörande för såväl elevens språk- och kunskapsutveckling som självkänsla och mående.

### 8.2.7 Förslag på framtida forskning

Med anledning av att så stor andel av flerspråkiga elever inte når skolans kunskapskrav hade det varit intressant att undersöka ifall transspråkande undervisning ger en tydlig effekt på flerspråkiga elevers måluppfyllelse.

Det hade också varit intressant att undersöka hur elever upplever transspråkande undervisning, om de upplever att det gynnar deras lärande men även om de upplever att det påverkar deras självkänsla.

Skolverket (2018) lyfter vikten av såväl myndigheters som skolledares och lärares ansvar för flerspråkiga elevers framtid genom att inta ett interkulturellt förhållningssätt. Till sist hade det därför också varit intressant att undersöka rektorers inställning till interkulturellt förhållningssätt och även till transspråkande förhållningssätt.

### **8.3 Slutord och specialpedagogiska implikationer**

Utifrån analysen av några grundskollärares och en specialpedagogs upplevelser av och syn på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med särskilt fokus på transspråkande förhållningssätt kan man dra slutsatser att det finns flera fördelar och vissa utmaningar gällande transspråkande förhållningssätt i undervisning. Den enskilt mest framträdande faktorn och förutsättningen för att transspråkande undervisning kan ske är enligt studiens resultat lärarens förhållningssätt och positiva inställning till allas språk. Den undervisning och det bemötande eleverna får påverkar och kan vara avgörande för hur deras framtida kunskapsutveckling och måluppfyllelse kommer att se ut.

Resultatet visar att transspråkande förhållningssätt i undervisning kan vara ett sätt att förebygga diskriminering och främlingsfientlighet. Skolan är en naturlig plats att sprida budskap kring interkulturalitet och andra värdegrundsfrågor eftersom man där når alla barn och ungdomar. Speciallärare kan vara en resurs i att utforma en stöttande undervisning för flerspråkiga elever samt utbilda och informera lärare kring transspråkande.

Den ökade kunskapen och förståelsen som den här studien genererar kan således bidra med kunskap om hur fler lärare får möjlighet att utveckla sin kompetens kring hur man möter flerspråkiga elever med ett transspråkande förhållningssätt. Vi vet att minst en fjärdedel av eleverna i svenska klassrum är flerspråkiga, men att det också finns andra elever i språklig sårbarhet med behov av att använda alla sina språkliga resurser. Vi anser därför att det är av yttersta vikt att vi som blivande speciallärare med specialisering inom språk- skriv- och läsutveckling tar vårt ansvar och bidrar med kunskap kring språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som innefattar transspråkande förhållningssätt och förmedlar lärares goda erfarenheter till lärare som behöver utveckla sin kompetens kring detta viktiga område.

## Referenser

- Agnafors, M. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Malmö: Gleerups.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Berry, P. (2018). Specialläraren i möte med nyanlända elever. I B. Bruce (red.), *Att vara speciallärare* (s. 89-108). Malmö: Gleerups.
- Bjørndal, C. R. P. (2018). *Det värderade ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (2. uppl.), Stockholm: Liber.
- Bruce, B. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola; barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (red.) (2018). *Att vara speciallärare; språk, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling*. Malmö: Gleerups.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*, (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Cummins, J. (2017). Jag tror att det hjälper min hjärna att växa. I Å. Wedin (red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (s. 89-110). Stockholm: Lärarförlaget.
- DeValenzuela, J. S., Connery, M. C. & Musanti, S. I. (2000). The Theoretical Foundations of Professional Development in Special Education: Is Sociocultural Theory Enough? *Remedial and Special Education*, 21(2), 111-120.  
<https://doi.org/10.1177/074193250002100206>
- DiNicolo, C.P. (2019). The role of translanguaging in establishing school belonging for emergent multilinguals. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 967-984.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602364>
- Ethnology Languages of the world. (2021, 4 februari). <https://www.ethnologue.com/>

- García, O. & Wei, L. (2018). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (4. uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2. uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Henningson-Yousif, A. (2018). Speciallärarens bidrag till skolan utveckling – att dra ett strå till stacken. I B. Bruce (red.), *Att vara speciallärare* (s. 141-155). Malmö: Gleerups.
- Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning*. <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/3708621/8167059.pdf>
- Jonsson, C. (2018). Transspråkande och språkliga ideologier bland lärare och elever. I Å. Wedin (red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (s. 69-90). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A. (2016). Flerspråkighet som en resurs i NO-klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 30-55. <http://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1399964&dswid=3143>
- Kiramba, K. L. (2017). Translanguaging in the writing of emergent multilinguals, *International Multilingual Research Journal*, 11:2, 115-130, DOI: <http://doi.org/10.1080/19313152.2016.1239457>
- Kragh, M. & Plantin Ewe, L. (2018). Specialläraren som kvalificerad samtalspartner. I B. Bruce (red.), *Att vara speciallärare* (s. 75-88). Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Lorentz, H. (2016). Interkulturell pedagogisk kompetens. I H. Lorentz, B. Bergstedt (red.), *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 161-188). Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2016). Interkulturella perspektiv – Från modern till postmodern pedagogik. I H. Lorentz, B. Bergstedt (red.), *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 161-188). Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2018). *Interkulturell pedagogisk kompetens: integration i dagens skola*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, B. (2017). Enspråkig undervisning i flerspråkig kontext. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 2017(1), 9 - 26. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.2>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (11 februari 2021). *Vad är språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?* <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vad-%C3%A4r-spr%C3%A5k-och-kunskapsutvecklande-arbetss%C3%A4tt-1.96386>
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Pacheco, M. B. (2018). *Spanish, Arabic, and "English only": Making meaning across languages in two classroom communities*. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1390>
- Pacheco, M. B., Daniel, S. M., Pray, L. C. & Jimenez, R. T. (2019). Translingual practice, strategic participation, and meaning-making. *Journal of Literacy Research*. 51(1), 75-99. <https://doi.org/10.1177/1086296X18820642>
- Paulsrud, B. & Zilliacus, H. (2018). Flerspråkighet och transspråkande i lärarutbildningen. I Å. Wedin (red.), *Transspråkande i svenska skolsammanhang* (s. 27-48). Studentlitteratur.
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular. *Tesol Quarterly*. 47(1), 63-88.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.53>
- SFS 2009:600. Svensk författningssamling. *Språklag*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SFS 2010:800. Svensk författningssamling. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1111. Svensk författningssamling. *Examensordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Siekkinen, F. (2018). Transspråkande praktiker bortom en enspråkig norm. I Å. Wedin (red.), *Transspråkande i svenska skolsammanhang* (s. 91-106). Lund: Studentlitteratur.
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet: med fokus på naturvetenskap*. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen. (2021, 25 januari). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010>
- Skolverket. (2016). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2021a, 29 april). *Grundskolan – slutbetyg årskurs 9*.  
[https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr\\_betyg\\_2017&p\\_sub=1&p\\_ar=2019&p](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_betyg_2017&p_sub=1&p_ar=2019&p)
- Skolverket. (2021b, 4 februari). *Transspråkande - bakgrund, teorier och praktiska exempel*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8350/1574760755552/translanguaging-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf>
- Svenska Unescorådet (2021, 23 maj). *Den internationella grunden för interkulturell undervisning 1999*. <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Den-internationella-grunden-f%C3%B6r-interkulturell-undervisning.pdf>

- Svensson, G. (2013). Who owns the words, *Education Inquiry*, 4(2), 261-278.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22073>
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, G. (2018). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8350/1574760755552/translanguaging-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. (2018). Pedagogik, lärprocesser och samhällelig utveckling. I M. Nilsson Sjöberg (red.), *Pedagogik som vetenskap: en inbjudan*. (s. 79-92). Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2021, 25 februari). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wedin, Å. (red.) (2017). *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Wedin, Å. & Wessman, A. (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873-890.  
<http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1095874/FULLTEXT01.pdf>

## Bilaga 1, Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

---

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

---

2021-02-16

## Missivbrev

Hej!

Vi heter Pernilla Kristensson och Anna-Lena Petersson och vi är studenter på speciallärarprogrammet vid Högskolan i Kristianstad. Vi går sjätte och sista terminen och vi kommer att ta vår examen i vår.

Under vårterminen skriver vi ett självständigt arbete och vi genomför en kvalitativ intervjustudie om språk- och kunskapsutvecklande arbete med fokus på transspråkande förhållningssätt i undervisningen. Fokus vid datainsamlingen är lärares röster och erfarenheter kring transspråkande.

Vi kommer att genomföra digitala intervjuer och vi kommer att ge dig möjlighet att ta del av intervjufrågorna i förväg. Vi kommer att göra ljudinspelningar av intervjun. Det



## Bilaga 2, Intervjuguide

1. Vad innebär transspråkande för dig?
2. Hur kom du i kontakt med transspråkande?
3. Varför började skolan arbeta med transspråkande?
4. Arbetar ni med något annat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, förutom transspråkande? (genrepedagogik, kooperativt lärande)
5. Har din attityd till språkinlärning förändrats sedan du började arbeta med transspråkande undervisning? I så fall hur?
6. Hur upplever du att elever som är ensamma i sitt modersmål påverkas av transspråkande undervisning?
7. Vilka pedagogiska fördelar ser du med transspråkande undervisning?
8. Vilka pedagogiska hinder ser du med transspråkande undervisning?
9. Vilken roll har specialläraren/specialpedagogen i utformandet och genomförandet av transspråkande undervisning på din skola?
10. Hur mycket samarbetar du med speciallärare (-pedagog)/lärare när det gäller transspråkande undervisning?
11. Hur tänker du att transspråkande undervisning kan gynna elever i behov av särskilt stöd.