

ÖREBRO UNIVERSITET

Grundlärarprogrammet, inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6

Svenska språket

Svenska, Självständigt arbete, avancerad nivå, inriktning 4-6, A-nivå, 15 högskolepoäng

VT 2018

# ”Man har lärt sig att inte ta för givet ord som man tror att de har med sig”

- En kvalitativ studie om hur verksamma lärare arbetar för att främja flerspråkiga  
elevers kunskapsutveckling i skolan

Emma Björklund Lind & Zoe Noroozy

Handledare: Helge Räihä

## Abstract

Emma Björklund Lind och Zoe Noroozy (2018). ”*Man har lärt sig att inte ta för givet ord som man tror att de har med sig*” är en kvalitativ studie om hur verksamma lärare arbetar för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling i skolan. Självständigt arbete, Svenska, avancerad nivå, inriktning 4-6, VT18.

Med den ökande invandringen till Sverige har i genomsnitt 20 % procent av alla elever i svenska skolan ett annat modersmål än svenska. De flerspråkiga eleverna blir tvungna att skaffa sig ämnesspecifika kunskaper på ett språk de ännu inte behärskar fullt ut. En avgörande faktor för att flerspråkiga elever ska få samma förutsättningar som elever med svenska som modersmål är att alla lärare arbetar för att alla elever, oavsett modersmål, ska lyckas och nå framgång i skolan. Syftet med följande studie är därför att undersöka hur verksamma lärare arbetar för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling samt få en inblick i hur verksamma lärare upplever att det är att undervisa flerspråkiga elever. Studien genomförs med en kvalitativ metodansats där valet av insamlad data sker via semistrukturerade intervjuer. Studiens resultat visar att de fyra intervjuade lärarna har en positiv inställning till flerspråkiga elever. De olika arbetssätten som lärarna upplever som gynnsamma för flerspråkiga elever är; användning av bildstöd i undervisning, grupparbeten, individanpassad undervisning, begreppsförklaringar, anpassning vid prov och digitala resurser. Studiens resultat visar också att användning av flerspråkiga elevers modersmål i undervisningen inte sker i någon stor utsträckning hos någon av lärarna samt att lärarna kan uppleva att de i emellanåt saknar tillräckligt med erfarenhet för att undervisa flerspråkiga elever. Resultatet diskuteras i förhållande till två teorier, det sociokulturella perspektivet och transspråkande.

*Nyckelord*; Flerspråkighet, flerspråkiga elever, kunskapsutveckling, undervisningsmetoder, modersmålsinkludering, attityder, kulturell involvering, svenska som andraspråk.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>5</b>
1.1 Syfte och frågeställning	6
1.2 Disposition	6
<b>2 Metod</b>	<b>7</b>
2.1 Metodval	7
2.2 Deltagare	7
2.3 Datainsamling	8
2.4 Tillvägagångsätt	8
2.5 Fenomenografisk analys	9
2.6 Etiska övervägande	10
2.7 Tillförlitlighet	10
<b>3 Bakgrund</b>	<b>10</b>
3.1 Historisk invandring och påverkan på språksyn	10
3.2 Aktuell invandring	11
3.3 Minoritetsspråken	12
3.4 Modersmål och modersmålsundervisning	12
3.5 Andraspråksinlärning	13
3.6 Definition av flerspråkighet	14
3.7 Lärares attityder till flerspråkighet	15
3.8 Att involvera elevers olika kulturer	15
3.9 Svenska och svenska som andraspråk	16
3.10 Svenska som andraspråks status i samhället och skolan	17
3.11 Flerspråkighet och kognitiv utveckling	19
<b>4 Teorier</b>	<b>20</b>
4.1 Det sociokulturella perspektivet	21
4.2 Transspråkande	22
<b>5 Resultat och analys</b>	<b>23</b>
5.1 Syn på flerspråkiga elever	23
5.1.1 Medvetenhet kring elevers bakgrunder	23
5.1.2 Involvering av olika kulturer	24
5.1.3 Attityder	25
5.2 Arbetsätt för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling	25
5.2.1 Visuellt stöd	27
5.2.2 Stöttning i grupp	27
5.2.3 Individanpassad undervisning	28
5.2.4 Begreppsförklaringar	29
5.2.5 Prov	30
5.2.6 Digitala resurser	31
5.2.7 Undervisning i och utanför ordinarie klassrum	32
5.3 Användning av flerspråkiga elevers modersmål	33
5.3.1 Modersmål i undervisningen	34

5.3.2	Samarbete med språkstödjare och modersmåls lärare.....	34
5.3.3	Modersmålets betydelse för flerspråkiga elevers kunskapsutveckling....	35
<b>6</b>	<b>Sammanfattning.....</b>	<b>35</b>
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>36</b>
7.1	Lärarnas syn på flerspråkiga elever.....	36
7.2	Gynnsamma arbetssätt.....	37
7.3	Transspråkande.....	37
7.4	Undervisning utanför ordinarie klassrum.....	38
7.5	Anpassad undervisning utan sänkta förväntningar.....	39
7.6	Kritisk metoddiskussion.....	40
<b>8</b>	<b>Vidare forskning.....</b>	<b>40</b>
	<b>Referenser.....</b>	<b>41</b>

## 1. Inledning

Sverige är ett land som under en lång tid setts som enspråkigt, där det länge varit självklart att svenska är det enda språket som ska talas och användas i alla sammanhang. Först under 1960-talet, med den starkt ökande invandringen till Sverige, har *flerspråkighet* blivit ett begrepp att förhålla sig till allt mer. Det ökande antalet flerspråkiga personer i Sverige har i sin tur haft stor betydelse för olika delar i det svenska samhället, inte minst den svenska skolan (Skolverket 2, u.å. s. 1).

I och med att de tidigare homogena klassrummen blivit allt mer språkligt heterogena och mångkulturella, har i genomsnitt tjugo procent av alla elever i grundskolan ett annat modersmål än svenska och antalet modersmål som pratas bland eleverna är uppemot 150 olika språk (Greppa språket Skolverket, 2012, s. 7). Skolinspektionen framhåller dock att det finns brister i undervisningen för flerspråkiga elever, då lärare saknar kunskap om hur man arbetar för att främja flerspråkiga elevers lärande. Många lärare saknar kunskap om elevernas tidigare bakgrund och kunskapsnivå vilket gör att undervisningen sällan utgår från detta. Det ska sägas att elevernas bakgrund och behärskning av det svenska språket givetvis varierar, men för många av dem gäller det att skaffa sig ämnesspecifika kunskaper på ett språk som de inte behärskar fullt ut (Greppa språket Skolverket, 2012 s. 7-9). I Skolverkets *Redovisning av plan för genomförande av insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska* (2015) visar statistik över elevers kunskapsresultat att det finns stora brister i likvärdigheten:

Bland de elever med svensk bakgrund, som fick slutbetyg från grundskolan år 2015, var knappt 91 procent behöriga till gymnasieskolan. Motsvarande andel bland elever födda utomlands som invandrat före ordinarie skolstart var 86 procent. Av de elever som invandrat efter ordinarie skolstart var det hälften som uppnådde behörighet till gymnasieskolan. Bland de elever som invandrat och börjat i svensk skola i årskurs 1-5 har andelen som blir behöriga till gymnasieskolan ökat från 69 procent till 72 procent sedan 2013. För de elever som börjat i svensk skola i årskurs 6-9 går utvecklingen i motsatt riktning - från 28 procent till 26 procent behörighet till gymnasieskolan (2015, s. 5-6).

I läroplanen står det 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” (Skolverket, 2011, s. 8). Det faller sig då naturligt att även flerspråkiga elever ska ha samma förutsättningar som elever med svenska som modersmål i skolan (Greppa språket Skolverket, 2012, s. 14). Då språket är

människans viktigaste verktyg i lärandet är elevers möjlighet att använda och utveckla hela sin språkliga repertoar i skolan en av de mest betydande faktorerna för elevers framgång i skolan. Att få chans att tillämpa alla sina språkliga kompetenser har en positiv inverkan på elevers identitetsutveckling som i sin tur påverkar deras kunskapsutveckling (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 7). En avgörande faktor för att flerspråkiga elever ska få samma förutsättningar att nå framgång i skolan är att de lyckas erövra ett väl fungerande språk för olika sammanhang med hjälp av professionella lärare. Flerspråkiga elever behöver därför möta en undervisning som är både språk- och kunskapsutvecklande, vilket gör att lärare som undervisar i flerspråkiga klasser har en viktig roll (Greppa språket Skolverket, 2012, s. 14).

### **1.1 Syfte och frågeställning**

Syftet med vår studie är att undersöka hur verksamma lärare arbetar för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. I syftet ingår också att få en inblick i hur verksamma lärare upplever att det är att undervisa flerspråkiga elever samt att identifiera olika metoder och arbetssätt som lärare upplever gynnsamma för flerspråkiga elevers möjligheter att utvecklas i skolan. Frågeställningarna vi har valt att utgå ifrån är följande:

- Hur ser verksamma lärare på flerspråkiga elever?
- Hur arbetar verksamma lärare för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling?
- Hur används flerspråkiga elevers modersmål i undervisningen?

### **1.2 Disposition**

Uppsatsen är disponerad enligt följande: Först redogörs för studiens metodval, deltagare, datainsamling, tillvägagångssätt, fenomenografisk analys, etiska överväganden och tillförlitlighet i ett metodavsnitt. Därefter ges en bakgrund av tidigare forskning där en översiktlig bild av kunskapsläget presenteras. Aktuella kunskapsområden och relevanta begrepp redogörs för under 11 underrubriker. Sedan presenteras två teorier, *det sociokulturella perspektivet* och *transspråkande*, i ett teoriavsnitt. Först ges en kort genomgång av de båda teorierna samt en motivering av deras relevans för studien och därefter presenteras teorierna mer ingående. Resultatet är indelat i tre större delar med tillhörande tabeller som är skapade med utgångspunkt i våra frågeställningar. Varje del inleds av en förklaring av tabellen innan den presenteras följt av en analys. Efter det ges en sammanfattning av resultatet följt av diskussionen, där studiens resultat diskuteras med

utgångspunkt i tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras en kritisk metoddiskussion, där vi redogör för eventuella brister i vår studie, följt av förslag på vidare forskning.

## 2. Metod

### 2.1 Metodval

Denna studie genomfördes med hjälp av en *kvalitativ* metodansats. Det innebär att man bland annat undersöker sådant som en unik händelse, ett yttrande, en bild, smak, beröring och liknande fenomen. Kvalitativ data kan användas för att analysera fenomen som är svåra att dokumentera direkt, till exempel, känslor, upplevelser, tankar och intentioner. De mäts inte utan det räcker att konstatera att de finns och visa hur de fungerar samt i vilka situationer som de förekommer (Ahrne & Svensson, 2015, s. 10). Vår insamling av data gjordes med hjälp av *semistrukturerade* intervjuer, vilket också harmonierar med den kvalitativa metoden och gav oss möjlighet att samla in intervjupersoners upplevelser och attityder angående flerspråkiga elevers lärande. Den kvalitativa metoden hjälpte oss med andra ord att besvara våra frågeställningar med utgångspunkt i de deltagande lärarnas perspektiv.

### 2.2 Deltagare

Kriterierna för vårt urval av verksamhet var att skolorna skulle ha flerspråkiga elever. De valda skolorna är olika i fråga om storlek och geografisk placering i staden. Deras gemensamma nämnare är att alla skolor har flerspråkiga elever. Vi valde olika skolor då vi ville få ett mångsidigt material med en inblick i olika synsätt och lärares arbetssätt gällande flerspråkiga elever, se Ahrne & Svensson (2015, s. 40-41).

Kriterierna för vårt urval av deltagare var att de skulle vara verksamma grundskollärare i årskurs 4-6 och framförallt ha mer än en flerspråkig elev i sitt klassrum. Det fanns inga krav på ålder, kön, vilka ämnen lärarna skulle undervisa i eller hur lång erfarenhet av läraryrket de hade. Urvalet motiverades av vår frågeställning, där vi var intresserade av hur lärare arbetar för att främja flerspråkiga elevers *kunskapsutveckling*. Det vill säga den kognitiva utvecklingen, som sker i alla ämnen. Kriterierna var heller inte specificerade kring erfarenhet i yrket, då vi ville få en bred variation av arbetssätt. I och med egna erfarenheter av verksamhetsförlagd utbildning kunde vi sortera ut skolor som skulle kunna vara aktuella för vår studie. Vi tog kontakt med lärare på fyra skolor i hopp om att de skulle vara intresserade

av att ställa upp på en intervju. Nedan presenteras samtliga lärare som valde att delta i intervjuerna:

Deltagare	Yrkeserfarenhet:	Undervisar i:	Antal elever i klassen:	Antal flerspråkiga elever i klassen:
Lärare 1	6 år	NO, Svenska	17 elever	17 elever
Lärare 2	2 år	Svenska, Engelska	25 elever	5 elever
Lärare 3	16 år	NO, Matematik, Svenska	25 elever	3 elever
Lärare 4	1 år	Svenska	21 elever	20 elever

### 2.3 Datainsamling

Vår datainsamling gjordes med hjälp av semistrukturerade intervjuer, där totalt fyra lärare intervjuades. Semistrukturerade intervjuer innebär att vi hade ett par huvudfrågor, så kallade *teman*, som skulle beröra vårt valda område. Våra deltagare hade stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt, vilket vi även uppmuntrade till då vi ville få autentiska svar. Vi följde även upp deltagarnas respons genom följdfrågor för att få mer utvecklade och fördjupade svar, se Bryman (2011, s. 415).

Vi skapade en intervjuguide som strukturerade upp intervjuernas förlopp, vilket rekommenderas av Kvale (2014) Intervjuguiden inspirerades av Kvales tabell 7.1 (2014, s. 172) på så sätt att guiden skapades utifrån våra tre frågeställningar. Med utgångspunkt i varje frågeställning utformades tre intervjufrågor och dessa låg till grund för att kunna besvara respektive frågeställning. Frågorna avsåg också att bidra till att ett naturligt samtalsflöde skapades mellan oss och deltagarna. På så sätt framkallades spontana och rika beskrivningar. Vi började med enkla frågor om deltagarnas bakgrund. Därefter ställdes intervjufrågorna som berörde deltagarnas upplevelser och attityder kring temat. Till varje intervjufråga fanns ett antal skrivna uppföljningsfrågor för att fånga upp intressanta aspekter i svaren. Utöver detta ställde vi även spontana uppföljningsfrågor för att utveckla deltagarnas svar. Under intervjuens förlopp ställdes frågorna i intervjuguiden oftast i ordning, men vi var samtidigt flexibla och kunde ändra och anpassa ordningen efter deltagarnas respons.

### 2.4 Tillvägagångssätt

Alla deltagarna kontaktades via mail, där vi redogjorde för dem att vi var lärarstudenter vid Örebro Universitet som skrev examensarbete med syfte att göra en empirisk studie om hur verksamma lärare arbetar med flerspråkiga elever. Vi förklarade att vi sökte lärare att



intervjua samt praktiska aspekter som hur, när och var intervjuerna kunde äga rum. I detta mail framgick även att intervjuerna var anonyma.

Vi intervjuade en deltagare i taget. Alla intervjuer skedde i klassrumsmiljö där vi satt mitt emot deltagaren. Vi började varje intervju med att berätta för deltagarna mer ingående om studiens syfte samt att de kunde pausa intervjun när som helst för frågor. Vi förklarade även att inspelningen skulle ske med telefon och att endast delar av intervjun som hjälper oss att besvara våra frågeställningar kommer att presenteras i vår studie. Därefter ställdes frågor enligt vår intervjuguide med huvudfrågor, uppföljningsfrågor samt spontana uppföljningsfrågor. Avslutningsvis fick deltagarna prata fritt om det var något de inte fått sagt inom det aktuella området. Varje intervju varade cirka 30 minuter. Endast de relevanta delarna av intervjun som svarade mot våra frågeställningar transkriberades då hastigheten på samtalet eller betydelsen av deltagarnas pauser eller uttalet inte har betydelse för resultatet, till skillnad från CA-transkribering, samtals analys (Norrby, 2014, s. 108). Det som är viktigt i intervjuerna är således *vad* som sades och inte *hur* det sades. Vi valde därför att göra talspråksanpassningar vid transkriberingen för det skulle bli läsbart för läsaren. Dessa anpassningar som skrevs om i transkriberingen var till exempel: ”mej”/”sej”/”dej” till ”mig”/”sig”/”dig” och ”dom” till ”de”/”dem”. För att underlätta läsningen av transkriberingen ytterligare placerades punkter, kolon och stor bokstav ut för att skapa meningar. I vissa fall har deltagarnas yttranden innehållit beskrivning av ett citat från andra personer som valts att markeras med citattecken för att det skulle bli tydligare i transkriptionen.

## 2.5 Fenomenografisk analys

Analysen av intervjuerna är inspirerad av en fenomenografisk analysmodell som utgår från kategorisering av lärares yttranden. Denna analysmodell innefattar sju steg. I steg ett bekantade vi oss med det insamlade materialet genom att läsa intervjuerna flera gånger, se Fejes och Thornberg (2015, s. 167). I steg två, som kallas *kondensation*, analyserades intervjuerna. Yttranden i alla intervjuer som var bärande och betydelsefulla för studiens syfte markerades med en överstrykningspenna. Därefter, i steg tre, jämfördes de olika yttranden. Genom jämförelser mellan yttrandena sökte vi efter likheter och skillnader. Genom att observera likheter och skillnader kring lärares uppfattningar och upplevelser fick vi fram en bred variation. Sedan, i steg fyra, grupperades upptäckta skillnader och likheter. Kategorier skapades genom att markera olika yttranden som kunde relateras till varandra, i det här fallet med hjälp av samma färg (s. 168-169). Efter steg fyra *artikuleras* kategorierna efter sina likheter, med fokus på innehållet i lärarnas yttranden. I detta steg bestämdes vad som skulle

höra till vad, det vill säga hur stor variationen inom en kategori skulle vara. I det sjunde och sista steget kontrollerades om ett yttrande kunde få plats i mer än en kategori genom att *kontrastera* dem mot varandra. Det sista steget resulterade i många kategorier och vi valde därför att sammanföra flera av dem för att få färre kategorier. Slutligen reducerades yttrandena till kortare och mer kärnfulla citat som beskriver de olika kategorierna bra (s. 170-171).

## 2.6 Etiska överväganden

*Samtyckeskravet* är ett av de etiska krav vi tog hänsyn till under vår intervjuprocess. Det innebär att deltagarna informeras om fördelar och risker med att delta i intervjun, att de själva bestämmer om de vill delta och att de kan välja att avstå att svara på vissa frågor (Kvale, 2014, s. 107-110). Vi tog även hänsyn till *informationskravet*, då deltagarna informerades om syftet med studien, studiens upplägg och vårt tillvägagångssätt. Deltagarna informerades även om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att dra sig ur intervjun när de vill (s. 107). *Konfidentialitetskravet* är ytterligare ett krav vi tagit hänsyn till, det innebär att deltagarnas utsagor förblir anonyma. Förutom deltagarnas anonymitet valde vi även att skolorna, där deltagarna arbetar, skulle förbli anonyma för att skydda deltagarnas identitet så att deras utsagor inte skulle vara igenkännbara. Skolornas namn var dessutom inte relevanta för studiens syfte. (s. 107 - 110). *Nyttjandekravet* är det sista kravet vi tog hänsyn till. Det innebär att deltagarna i intervjun är anonyma samt har rätt att ta del av information under intervjun. Deltagarna informerades om att de har rätt att ta del av hela transkriptionen samt att alla utsagor som samlas in används enbart i forskningssyfte (s. 109). Genom att ta hänsyn till ovanstående kriterier anser vi att den insamlade informationen behandlats på ett professionellt sätt.

## 2.7 Tillförlitlighet

Begreppet validitet innebär i vilken utsträckning den forskning som genomförs och de metoder som används i studien, verkligen undersöker det som avses undersökas. En del forskare kritiserar begreppet validitet och rekommenderar i stället *tillförlitlighet*, som även vi har valt att förhålla oss till, se Fejes och Thornberg (2015, s. 258-259). I och med att vi varit två som arbetat tillsammans under hela studiens alla steg, så som konstruktioner av frågeställningar, val av deltagare, transkribering och beslut rörande analysen av data, höjs kvaliteten och tillförlitligheten av studien. Studiens utförande har säkerställts genom att vi

följt de regler som finns för att skapa tillförlitliga resultat. I detta har ingått att rapportera resultatet till de deltagare som valt att ta del av det, se Bryman (2011, s. 354-355).

### **3. Bakgrund**

#### **3.1 Historisk invandring och påverkan på språksyn**

Trots att Sverige länge setts som ett enspråkigt land har det historiskt sett varit perioder av invandring av specifika grupper som haft stort inflytande på det svenska kultur- och näringslivet och inte minst det svenska språket. Från mitten av 1100-talet till mitten av 1600-talet var det tyska inflytande starkt då handeln var stor runt Östersjöområdet. Tyska köpmän deltog i styrelser i olika svenska städer vilket gjorde att det svenska språket blev starkt tyskpåverkat. Detta skulle så småningom påverka hela det svenska språksamfundet (Hyltenstam och Tommaso, 2012, s. 40).

Den migration som haft längst kontinuitet är den finska invandringen. Migration före 1000-talet från olika delar av Finland ligger bland annat bakom att tornedalingar sedan århundrade tillbaka har varit finsktalande. Från 1800-talet har det fortsatt att invandra människor från Finland vilket medfört finsktalande bosättningar i olika delar av Sverige. Vid tiden efter andra världskriget utgjorde finländare den största arbetskraftsinvandringen till Sverige. Denna invandring pågick under en lång tid och 1970 slogs rekord med 70 000 finska invandrare. Finska är idag ett av Sveriges fem nationella minoritetsspråk (Hyltenstam och Tommaso, 2012, s. 41). Andra grupper som invandrat till Sverige och etablerats som avskilda befolkningsgrupper är romer och judar. Den största invandringen av romer som var på 1500-talet har till viss del bevarat en svenskinfluerad form av romani, det som idag är svenskromani. Invandringen av romer ökade återigen under senare hälften av 1900-talet. De första judarna, ett fåtal, kom till Sverige på 1600-talet. Den största judiska invandringsvågen inföll på 1930-talet i och med judeförföljelsen i Tyskland och kringliggande länder. Under dessa faser av judisk invandring har en del av immigranterna haft jiddisch som modersmål, vilket även det numera är ett av minoritetsspråken (s. 42-43).

#### **3.2 Aktuell invandring**

Sverige har under en lång tid varit mer öppet för immigration än många andra länder i västvärlden och, som tidigare nämnts, tagit emot invandrare från hela världen (Hyltenstam och Tommaso, 2012, s.44). Från och med 1967, då nya invandringsregler infördes, blev det svårare för utomnordiska invandrare att bosätta sig i Sverige och från mitten av 70-talet upphörde den utomnordiska invandringen nästan helt. Istället har flyktingar kommit från

områden som varit krigsdrabbade, till exempel Libanon, Afghanistan, Sydamerika, Somalia, Iran, Irak, f.d. Jugoslavien och Syrien (Skolverket 2, u.å. s. 8). Den varierande invandringen till Sverige under de senaste 50 åren har därmed inneburit att en rad olika modersmål, som arabiska, kurdiska, bosniska, serbiska, polska, spanska och somaliska blivit vanliga. Även flera andra språk har etablerats i landet vid sidan av det svenska språket. Utvecklingen har lett till att Sverige också i praktiken blivit ett flerspråkigt land (Skolverket 2, u.å. s. 9). 1975 fattades ett riksdagsbeslut om invandringspolitiken som sedan blev tongivande för den kommande utvecklingen av flerspråkigheten där jämlikhet, valfrihet och samverkan stod i centrum. Den officiella flerspråkigheten resulterade bland annat i skolans modersmålsundervisning, undervisning i svenska som andraspråk samt undervisning i svenska för vuxna (Sfi) skapades (Hyltenstam och Tommaso, 2012, s 18).

Den ökande immigrationen har lett till att den svenska befolkningens etniska sammansättning ändrats. Eftersom invandrare många gånger bosatt sig i urbana miljöer har Sveriges största städer, som Stockholm, Göteborg och Malmö blivit typiska områden för kulturellt och språkligt utbyte. Forskning som tittat på detta har under de senaste decennierna också uppmärksammat nya former av svenska som utvecklats i dessa bostadsområden, där många språk sammanflätats med varandra. Ofta är det barn och ungdomar som kreativt utvecklat nya språkliga drag i denna typ av miljöer (Hyltenstam och Tommaso, 2012, s.45).

### **3.3 Minoritetsspråken**

År 2000 godkändes Europarådets konvention för landsdels- eller minoritetsspråk och fem nationella minoritetsspråk etablerades i landet; samiska, finska, meänkieli, romani chib och jiddisch. Dessa språk talas delvis av ursprungsbefolkningen, men även av sådana etniska minoriteter som har en långvarig kultur- och språkgemenskap i Sverige. Statusen som nationellt minoritetsspråk innebär bland annat att människor som talar dessa språk har rätt till stöd och skydd för att bevara och utveckla sitt språk liksom sin kultur. Personer som bor i vissa fastställda kommuner i landet, så kallade förvaltningsområden, har rätt att kommunicera med myndigheter och liknande på sitt modersmål, till exempel i rättsliga tvister. I svenska skolan gäller även att de elever som talar något av minoritetsspråken alltid ska ha rätt till modersmålsundervisning (Skolverket 2, u.å. s.9). Det finns två villkor som måste uppfyllas för att språket ska få chans att bli ett nationellt minoritetsspråk. Först och främst ska det vara ett språk och inte en dialekt. Språket ska ha talats kontinuerligt i Sverige i minst tre generationer eller i ungefär hundra år. I praktiken finns även ett tredje villkor och det är att språkets talare själva ska önska att språket ska bli ett nationellt minoritetsspråk. I och med

dessa villkor har bland annat arabiskan goda möjligheter till att stanna i Sverige en lång tid (Institutionen för språk och folkminnen, 2014).

### **3.4 Modersmål och modersmålsundervisning**

*Modersmål* är det språk människan lär sig utan att egentligen behöva anstränga sig eller fundera över hur det går till. Människor lär sig sitt modersmål från det att man föds och efter tre-fyra år har man lärt sig de flesta av språkets olika regler. Dessa språkregler kan vara hur vi bygger meningar och satser, grundläggande grammatik, rätt tempusformer och hur man böjer orden korrekt. Basen i modersmålet kan beskrivas som en omedveten behärskning av alla ljud i språket med ett felfritt uttal samt att man kan delta i ett samtal där man både förstår samtalet och kan göra sig förstådd (Greppa språket Skolverket, 2016, s. 111-112). Modersmål är det språk som en människa lär sig först, det vill säga sitt *förstaspråk* (Economou, 2015, s. 26).

*Modersmålsundervisning* är ett frivilligt ämne i skolan. Det betyder att önskemål om undervisning från eleven själv eller elevens föräldrar måste finnas (Hyltenstam och Tommaso, 2012, s. 55). Från och med den 1 juli 2015 består kursplanen i modersmål av två delar: modersmål som nationella minoritetsspråk samt modersmål utom nationella minoritetsspråk. För modersmål som nationella minoritetsspråk finns särskilda kursplaner i finska, jiddisch, meänkieli och romani chib. En kursplan för samiska finns sedan tidigare (Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk, 2016, s. 5).

### **3.5 Andraspråksinlärning**

Tore Otterup (2005) menar att en allmän definition av *andraspråkinlärning* är att ett nytt språk lärs in, efter att förstaspråket redan etablerats (s. 22). Man brukar räkna med att ett barn har byggt upp ett ordförråd på 8 000 till 10 000 ord på sitt modersmål innan det börjar skolan. Beroende på vilken uppväxtmiljö barnet haft finns givetvis skillnader i vilka 8 000 till 10 000 ord som barnet fått med sig till skolstarten. Barn som växer upp i Sverige och har svenska som modersmål har vanligen den språkbehärskning och de förkunskaper som behövs för att skolan ska kunna bygga vidare på och som stämmer in på de mönster för hur vi lär (Greppa språket Skolverket, 2012 s. 112).

Att utveckla ett andraspråk liknar förstaspråkutvecklingen. Att utveckla ord- och begreppsförråd är viktigast i början och därför ser läraren till att eleverna i första hand får lära sig ord och begrepp. Efter det kommer böjningsformer och meningsuppbyggnad. Barn säger ”komma pappa” innan de lärt sig säga ”pappa kommer”, vilket visar att barn inte endast lär

sig språk genom att härma utan barn snappar upp ord och uttryck och testar sig fram innan de lär sig korrekta böjningsformer och meningsuppbyggnader (Greppa språket Skolverket, 2012, s. 114). Det finns strukturer som är vanliga i många av världens språk, vilket oftast är lättare att lära sig än sådana som är specifika för ett visst språk. Ett exempel på detta är placeringen av negationen. Det vanligaste bland språk i världen är att placera negationen före verbet. Till exempel så uttrycks ”han kommer inte” på finska och italienska ”han inte kommer”. Här avviker det svenska språket från de flesta andra språk, vilket gör att även en person som nått en avancerad nivå i svenska kan brottas med felaktig ordföljd länge i sin språkutveckling (Greppa språket Skolverket, 2012, s. 115). Därför poängteras i skolverkets Greppa Språket (2012) att lärare inte ska fästa alltför mycket vikt vid att elever inte kan använda språket på ett helt korrekt sätt i en tidig fas i språkutvecklingen. Det är istället viktigare att utmana eleverna att använda språket så mycket som möjligt även om de kan bli en del felaktigheter (s.115). Att utveckla ett andraspråk är en komplex process där det finns många faktorer att ta hänsyn till som till exempel; vilket förstaspråk är, ålder när språket lärs in vid inflyttning i det land vars språk som ska läras in, om man gått i skolan innan andraspråket ska läras in, om man talar fler språk, motivation, språkstrategier och så vidare. Förutom dessa så finns det andra faktorer som påverkar förutsättningarna för språkutveckling, sett till skolans verksamhet. Som till exempel; hur elevens inlärningsprocess tas tillvara i undervisningen, vilket förhållningssätt lärare har till flerspråkighet och mångkultur samt vilka förväntningar som läraren har på flerspråkiga elever i skolan (s. 116). Flerspråkiga elever som ska lära sig det svenska språket har dubbla uppdrag i och med att de både ska lära sig det nya vardagsspråket och skolspråket. Vardagsspråket är det som barn lär sig genom att smaka, titta, känna, fundera och genom att prata med anhöriga och vänner. Skolspråket lär sig elever i en formell situation som finns i skolan. Forskning visar att det tar mellan 6-8 år att lära sig skolspråket för flerspråkiga elever och att det då inte räcker med endast svenska som andraspråksundervisningen (Greppa språket Skolverket, 2012, 37-39).

### **3.6 Definition av flerspråkighet**

Att definiera vilka människor som är *flerspråkiga* är inte helt lätt. Definitionen har skiftat genom tiderna och dessutom har tidigare forskare mest använt sig av begreppet *tvåspråkighet*, då det i huvudsak har varit människor som talat två språk som studerats. På senare tid är det dock inte alls ovanligt att människor behärskar mer än två språk, till exempel ett barn vars mamma talar ett språk och pappa talar ett annat språk och familjen bor i ett land där ett tredje språk talas (Skolverket 2, u.å. s. 2). Rörligheten mellan länder och språk är idag stor i och

med att vi lever i en globaliserad värld. En individ kan komma att tala flera språk under olika skeden i sitt liv, för olika syften med olika människor. På grund av detta har termen flerspråkighet alltmer kommit att beskriva människor med kunskaper i fler än ett språk (Skolverket 2, u.å. s. 2). Detta har gjort att flerspråkighet numera ofta ses som en övergripande term medan termen *tvåspråkighet* betraktas som ett specialfall av flerspråkighet (Otterup, 2005 s. 13).

Mot denna bakgrund definierar vi därför en flerspråkig elev som den som använder eller kan använda två eller flera språk i de flesta situationer enligt sina egna önskemål och enligt samhällets krav. När vi skriver endast *elever* menar vi därför samtliga elever, det vill säga elever med svenska som modersmål och flerspråkiga elever.

### **3.7 Lärarens attityder till flerspråkighet**

En stor betydelse för hur framgångsrik flerspråkiga elevers skolgång blir, beror på vilken attityd skola och lärare har till flerspråkighet och flerspråkiga elever. Skolan och lärarens bemötanden av flerspråkiga elever har en påverkan på elevers skolgång på olika nivåer (Skolverket 2, u.å. s. 11-12). I ett historiskt perspektiv har flerspråkiga elever benämnts med olika termer, bland annat som ”invandrade elever”, ”nya medborgare”, ”elev med svenska som andraspråk” och ”minoritetselev”. Forskning visar samtidigt att oavsett vilken benämning som förekommit eller vilka intentioner skolan har haft har det ändå uppstått en kategorisering i ”vi” och dem” (Economou, 2015, s. 22). Wedin understryker vikten av att lärarens attityder till flerspråkiga elever ska vara öppna och positiva. På så sätt känner sig flerspråkiga elever bemötta och bekräftade på ett positivt sätt. Lärarens uppgift är att synliggöra alla elevers erfarenheter, kunskaper och språk. På så vis skapas en ömsesidig respekt mellan lärare och elev. Under sådana förhållanden får läraren en större chans att lära sig om elevernas språk, kulturer, bakgrunder och kunskaper medan elevers lärande utvecklas (Skolverket 1, u.å. s. 5). Om läraren har en öppen attityd till flerspråkiga elever får de möjlighet att lära känna sina elever bättre och på en djupare nivå, vilket gör att läraren kan styra innehållet i undervisningen efter elevernas egna behov, erfarenheter och språkkunskaper. Om lärare bekräftar, delar och accepterar elevers kulturella kunskaper kommer eleverna våga satsa på sin inlärningsprocess (Skolverket 1, u.å. s. 6). Likaså betonar De Jong (2013) att det är viktigt att läraren respekterar och erkänner elevernas modersmål och kultur och utnyttjar deras olikheter i undervisningen. Det är även viktigt att lärare kan sätta sig in i flerspråkiga elevers situation för att kunna inta deras perspektiv (s. 45). Intentionen är

alltså att skolan ska genomsyras av ett interkulturellt förhållningssätt (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 27).

### **3.8 Att involvera elevers olika kulturer**

Flerspråkighet och mångkulturalitet innebär utökade resurser för läraren att bygga vidare på i sin undervisning. Det är viktigt att ta vara på och lyfta upp det eleverna har med sig i undervisningen. Lika viktigt är att använda olikheter och varandras kunskaper i kamratlärande (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 81). I läroplanen står det att skolan ska vara en social och kulturell mötesplats och främja förståelse för andra människor och förmågan till inlevelse för andra. Eleverna ska vara medvetna om det egna kulturarvet och delaktiga i det gemensamma kulturarvet och på så vis tillsammans utveckla en förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (Skolverket, 2011, s.7). Flera andraspråksforskare nämner vikten av att elevers flerspråkiga resurser används i undervisningen. Enligt dem bygger undervisningen på det läraren och eleverna har med sig, alla tidigare erfarenheter som finns på lager och som påverkar lärandesituationen. Det som sker inne i klassrummet har även påverkan på det som sker utanför klassrummet. Det kognitiva lärandet som leder till utveckling kan därför ses som ett gemensamt utbyte mellan den enskilda individen och samhället. På så vis påverkas inte bara individen av det som sker i klassrummet, utan en sådan undervisning kommer även ge avtryck i det omgivande samhället i förlängningen. Ett förhållningssätt som utgår från att involvera mångkulturalitet innebär att man på skolan och som lärare inser att elevers språkliga och kulturella olikheter och erfarenheter är viktiga i skolan. Det är dock viktigt att olikheten inte blir ett inslag som lyfts fram som något annorlunda eller exotiskt i en skolvardag som i övrigt är väldigt svenskt kulturellt präglad. När den språkliga och kulturella mångfalden däremot får finnas närvarande och ses som en resurs i skolan blir klassrummet en kulturell mötesplats som finns uttryckt i läroplanen (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 82-83).

### **3.9 Svenska och svenska som andraspråk**

Under år 2011 kom de nya läroplanerna för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet och för gymnasieskolan (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 20). Alla i skolans personal måste följa och tolka styrdokumentet och andra policydokument för att kunna utföra sina uppdrag (Economou, 2015, s. 21). Skolans läroplan innehåller två olika uppdrag, där det ena är demokratiuppdraget och det andra är kunskapsuppdraget. Läroplanens olika delar är uppbyggd av Skolverkets fastställda föreskrifter som bestäms av regeringen (Skolverket,



2011, s. 1). Inom läroplanen finns en kursplan för ämnet svenska och en kursplan för svenska som andraspråk. Det är kommunerna som anordnar kursen svenska som andraspråk om det behövs. Elever som har ett annat modersmål än svenska, elever som har svenska som modersmål men har bott utomlands och elever som har vårdnadshavare i samma situation har rätt till ämnet svenska som andraspråk. Det är skolans rektor som fattar beslutet om vilka elever som behöver svenska som andraspråk (Hyltenstam och Tommaso, 2012, s. 76). Ämnet svenska är inte "svårare" än ämnet svenska som andraspråk utan båda ämnena är i stor utsträckning lika men skiljer sig åt i vissa delar. Ämnena har till stor del samma syften men det som skiljer sig ämnena emellan är vägen för att nå målet (Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk, 2016, s. 6). Elever som har svenska som andraspråk ska ha samma rättigheter som resterande elever i att utveckla sina språkförmågor. Därför är kärnan i båda ämnena språkutveckling, men förutsättningarna blir däremot olika för flerspråkiga elevers språkutveckling och elever som har svenska som modersmål. Ämnet svenska som andraspråk är utvecklat för att utgå ifrån flerspråkiga elevers specifika utgångspunkter för deras lärande och språkutveckling, då de kan sakna en grundlig bas, vilket de elever som har svenska som förstaspråk redan bemästrar. Då många flerspråkiga elever saknar baskunskaper i svenska behöver de arbeta på flera olika kunskaps- och färdighetsnivåer samtidigt, vilket därmed ställer stora krav på både elever och lärare (Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk, 2016, s. 5).

I centrala innehållet i kursplanen svenska som andraspråk finns två kriterier; "språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd i skolans ämnen när det egna svenska språket inte räcker till" (Skolverket, 2011, s. 242) och "uttal, satsmelodi och sambandet mellan betoning och betydelse" (Skolverket, 2011, s. 242). Ovanstående två kriterier finns inte med i kursplanen för svenska. I kursplanens syfte för svenska som andraspråk står det att "undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet" (Skolverket, 2011, s. 239). Det sistnämnda står alltså inte i kursplanen i ämnet svenska.

### **3.10 Svenska som andraspråks status i samhället och skolan**

Politiker har sedan länge diskuterat ifall svenska som andraspråk ska vara ett eget kärnämne eller ett komplement till ämnet svenska. Som tidigare nämnts beslöt sig dåvarande regeringen år 1995 att införa svenska som andraspråk som ett eget kärnämne i alla skolreformer. Motiveringen till detta beslut var att elever som inte har svenska som modersmål hade

skolsvårigheter, vilket baserades på deras brister i svenska språket. Ytterligare en motivering är att vuxna med annat modersmål än svenska hade svårigheter att komma in på arbetsmarknaden på grund av språkliga brister. Ett annat argument är att lärare får möjligheten att undervisa i svenska som är direkt anpassad för elever som inte har svenska som modersmål. Slutligen motiveras det med att införandet av svenska som andraspråk som ett eget kärnämne blev likvärdigt skolämnet svenska (Guadalupe, 2013, s. 112).

Utvärderingsrapporten från Myndigheten för skolutveckling år 2004 visade att svenska som andraspråk hade låg status bland elever och föräldrar för att det uppfattades som diskriminering och stigmatisering av elevgruppen. Rapporten pekade även på att elever som undervisades i svenska som andraspråk hade lägre skolresultat än de som läste ämnet svenska (Guadalupe, 2013, s. 118). Organisationen OECD pekade på att Sverige skulle utvärdera undervisningen i svenska som andraspråk eftersom den visade sig vara ineffektiv.

Organisationen ansåg däremot att undervisningen var positiv för eleverna eftersom de då får möjlighet att utveckla sina språkkunskaper, kunskaper om svensk kultur och svenska värdegrunder. Likaså påpekas att strategier som riktar sig till flerspråkiga elever var otillräckliga och ineffektiva. Några faktorer för denna ineffektivitet var att flerspråkiga elever stannar i separata klasser utan att gå över till sina vanliga klasser, att flerspråkiga elever bor i underprivilegerade områden och att det var dålig kvalitet på undervisningen i svenska som andraspråk (s. 118-119). En PISA-studie visade även på att skolresultaten varierade mellan flerspråkiga elever och elever som har svenska som modersmål, då flerspråkiga elever är överrepresenterade i gruppen elever utan fullständig behörighet för att gå på gymnasiet (s.119).

Kursen svenska som andraspråk startades under en tid då liberal utbildningspolitik ville fokusera på elevers olikheter för att skapa likvärdighet via mångfald. Guadalupe (2013) problematiserar svenska som andraspråk som differentierad literacy-praktik. Det går ut på att dessa elever placeras i särskilda kurser och undervisningsformer med anpassad kursplan, betygskriterier och innehåll. Denna uppdelning baseras på att vissa elever har omfattande kunskapsbrister i svenska språket eftersom det inte är deras modersmål. Dåvarande regeringen skapade, mot bakgrund av detta, differentierade kursplaner och betygskriterier. Svenska som andraspråk som differentierad literacy-praktik inkluderar en identifieringsprocess av flerspråkiga elever som är i behov av särskild undervisning i svenska. Trots att syftet med svenska som andraspråk var att skapa likvärdighet i en mångfaldig skola, har flera utvärderingar samt forskning visat att svenska som andraspråk inte har lett till ökad

likvärdighet för flerspråkiga elever. Denna literacy-praktik misslyckades eftersom det inte fanns tillräckligt med resurser av utbildad skolpersonal med kvalificerad ämnesdidaktisk utbildning för flerspråkiga elever samt att elevernas prestationer i skolan inte ökade.

Ytterligare kritik mot svenska som andraspråks kursplan är att den är identisk med kursplanen för svenska och att syftet är oklart varför det finns två olika kursplaner som liknar varandra. Guadalupa (2013 s. 123) ifrågasätter varför skola och lärare inte följer en och samma kursplan och istället individualiserar undervisningen till varje enskild elevs behov samt satsar på en rättvis fördelning av de ekonomiska resurserna. Hon förklarar vidare att politiker vill skapa fria ”säkra zoner” för flerspråkiga elever för att bevara flerspråkiga elevers kultur och identitet. Denna differentieringsprocess innebär att skapa särskilda undervisningsmiljöer anpassade till flerspråkiga elevers behov. Avskiljandet från sina övriga klasskompisar medför dock negativa effekter för flerspråkiga elevers självuppfattning, bland annat för att den sortens undervisningsmiljö anses ha lägre status. Med denna avskiljning kommer även dessa elevers kunskapsstandard sjunka eftersom läraren inte har samma höga förväntningar på dem jämfört med elever med svenska som modersmål. Det är därför viktigt att man är medveten om vilka konsekvenser differentierade kursplaner kan medföra (s. 123-124).

### **3.11 Flerspråkighet och kognitiv utveckling**

Flerspråkighet har länge förknippats med något negativt eftersom det ofta varit förtryckta och svaga minoriteter som tvingats bli flerspråkiga. Detta har gjort att det ofta förknippats med fattigdom, underordning och maktlöshet i samhället. Det faktum att tvåspråkighet eller flerspråkighet länge setts som en ”mellanstation” på väg från ett minoritetsspråk, med låg status till ett majoritetsspråk med hög status, har påverkat synen på flerspråkighetens inverkan på individens kognitiva utveckling. Med detta synsätt är det inte förvånande att tidigare undersökningar om flerspråkighet och dess påverkan på individens kognitiva utveckling ofta genomförts med förväntningar om negativt resultat. Detta visade sedan även resultaten samtidigt som dessa tidiga studier inte i tillräckligt hög grad tog hänsyn till olika skillnader, som till exempel social bakgrund mellan de enspråkiga och flerspråkiga individerna som studerades (Skolverket 2, u.å. s. 9). Senare studier har däremot visat positiva samband mellan flerspråkighet och kognitiv utveckling. En vändpunkt kom i och med den klassiska studien som genomfördes av Pearls och Lamberts (1962) där de jämförde resultat i intelligenstester mellan enspråkiga engelsktalande barn och tvåspråkiga engelsk- fransktalande barn. De fann att tvåspråkiga barn hade bättre resultat inom de flesta områden, både gällande språklig och icke språklig intelligens. De drog då slutsatsen att barnens goda prestationer berodde på att

tvåspråkigheten medförde positiva effekter på de tvåspråkiga barnens mentala flexibilitet och begreppsbildningsförmåga. Detta har, sedan 1960-talet, även blivit bekräftat av mer än 200 empiriska studier som även de har visat på ett positivt samband mellan utvecklingen av tvåspråkighet och barns kognitiva, kunskapsmässiga och språkliga kunskap. Det finns olika förklaringar till det positiva sambandet mellan tvåspråkighet och kognitiv utveckling. Ett exempel är att tvåspråkiga skaffar sig högre medvetenhet om språklig form och dess funktion i samhället. Ett annat exempel är att tvåspråkiga barn lättare växlar mellan olika språk och blir därmed mer flexibla i sitt tänkande, vilket i sin tur kan främja förmågan att se olika lösningar på ett problem (Skolverket 2, u.å. s. 10).

I läroplanen framgår vikten av elevers kognitiva utveckling i form av förmågor, som reflekterande, problemlösning och beslutsfattande med mera. Flera framstående språkforskare, som Williams och García, uttrycker vikten av att transspråkande utvecklar elevers kognitiva förmågor, då bearbetning av information på flera språk ställer flera krav på flerspråkiga elever. Det krävs att de har ett aktivt tänkande för att till exempel fatta beslut om vad som ska väljas ut på det ena språket och förmedlas via det andra språket och därmed skapa mening (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 78).

En viktig faktor för att flerspråkiga elever ska känna sig motiverade är, som nämnts innan, lärarens inställning till elevens förmåga. Om läraren ser elevens styrka i att vara flerspråkig kommer det öka elevens självförtroende, vilket i sin tur kan leda till ökat kognitivt engagemang hos eleven. Om läraren däremot anser att eleven är ”svag”, på grund av mindre utvecklade kunskaper i skolspråket, kommer det påverka elevens förtroende till sin egen förmåga.

Kognitionsforskaren Torkel Klingberg menar att man över huvud taget inte bör uttrycka sig i termer av ”svaga” eller ”starka” elever, utan att det snarare handlar om att en del elever behöver mer tid i sitt lärande (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 78). Att därför ge elever kognitivt krävande uppgifter är, enligt Gibbons, identitetsstärkande. Detta eftersom eleverna då känner att det förväntas något av dem, att de kan utvecklas och bli bättre än vad de redan är. Det handlar dock inte om vilka de är och vad de kan, utan snarare vem de kan bli och vad de skulle kunna lära sig att behärska (s. 79).

## 4. Teorier

På senare tid har olika sociokulturella perspektiv fått allt större utrymme inom språkforskning och språkinlärning (Otterup, 2005, s. 23). Det sociokulturella perspektivet är ett

förhållningssätt som en stor del av flerspråkighetsforskningen utgår ifrån samt något som lärare använder inom språkinläring. Även begreppet translanguaging (transspråkande) har kommit att bli en etablerad benämning på grundläggande teoretiska förutsättningar för undervisning där elevers flerspråkiga resurser tas på allvar (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 46). Det är därför relevant att redogöra för det sociokulturella perspektivet samt transspråkande som teorier i vår studie.

#### **4.1 Det sociokulturella perspektivet**

*Det sociokulturella perspektivet* har sitt ursprung i Lev Vygotskijs teorier om utveckling, lärande och språk. Vygotskij framhåller språket som redskapens redskap då det är genom kommunikation med andra människor som vi kan uttrycka oss, vilket gör att språkliga begrepp hjälper oss att sortera och organisera vår omvärld. Vygotskij menar att språket är vår partner i det mesta som vi gör. Det är viktigt att påpeka att Vygotskij inte menar att språk ska uppfattas som nationella språk, som engelska och svenska, utan snarare att språk är ett flexibelt teckensystem som hjälper oss att förstå världen, fördjupa vår förståelse och uttrycka oss (Säljö, 2014, s. 301). Språket i det sociokulturella perspektivet kan således förstås som ett starkt, ständigt utvecklande teckensystem som samspelar mellan olika uttrycksformer. Det finns ingen motsättning mellan bild, skrivet språk, talat språk, formler eller andra teckensystem. Som barn erövrar vi språket i samspel med personer i vår närhet och på så sätt skaffar vi oss specifika sätt att se på världen. Utifrån det sociokulturella perspektivet är kommunikation mellan människor därför nödvändigt för lärande (Säljö, 2014, s. 302-303). Det mest bekanta begreppet inom Vygotskijs teorier är den närmaste proximala utvecklingszonen, (zone of proximal development, ZPD). Med det menar han att när människor väl behärskar en färdighet eller ett begrepp är det väldigt nära att även behärska något nytt. Som exempel har en som lärt sig grundläggande grammatik, som ordklasser och satsdelar så småningom också lättare att skaffa sig en djupare förståelse av hur språk är uppbyggda (s. 305).

När eleverna är i sin närmaste utvecklingszon är de, enligt Vygotskij, beroende av stöd från lärare eller andra kunniga klasskamrater. Detta stöd beskrivs med termen *scaffolding* (stöttning) som är en ofta använd term inom andraspråksforskning för att beskriva det stöd som nya språkanvändare kan få av mer erfarna språkanvändare i undervisningen (Wedin, 2011, s. 211- 212). Gibbons (2014) beskriver att scaffolding innebär att läraren ger tillfälligt stöd när det behövs för eleven att tillägna sig en ny förmåga. När eleven sedan har bemästrat

den nya förmågan är inte stöttningen längre nödvändig i kunskapsutvecklingen. Syftet med scaffolding är att ge det stöd som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse, medan målet med scaffolding är att eleverna slutligen ska klara av att utföra en uppgift på egen hand som de tidigare fått stöttning i (Gibbons, 2014, s. 33). Därmed ses lärare och elever som aktiva deltagare i den sociala process som klassrumsinteraktionen innebär i detta perspektiv (Wedin, 2011, s. 211- 212).

## **4.2 Transspråkande**

*Transspråkande* handlar om att medvetet använda flerspråkiga elever som en resurs i undervisning för att stödja deras identitets-, språk- och kunskapsutveckling. Genom att arbeta transspråkande får den enskilda eleven användning av sin flerspråkighet och läraren kan utnyttja strategiska principer för att använda flerspråkigheten i sin undervisning. Cen Williams, upphovsmannen till begreppet transspråkande, visade i sina studier att tvåspråkiga elever som fick använda båda sina språk växelvis i undervisningen ökade sin språk- och kunskapsutveckling. Precis som Williams, visar Thomas och Colliers forskning vilken stark påverkan växling mellan språk i undervisningen får för de flerspråkiga eleverna. Forskningens resultat visade att de flerspråkiga eleverna fick bättre skolresultat i engelska än de elever som bara fokuserat på ett språk under samma tid. Senare har även andra betydande andraspråksforskare byggt vidare på begreppet transspråkande. Forskning inom transspråkande har bland annat lyft fram frågor om makt och krav på förändring i undervisningen för flerspråkiga elever, där elevers erfarenheter och språk försumrats och de tvingats tillämpa kunskaper på de språk som inte är deras förstaspråk (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 47-49).

Enligt García, som utvecklat teorin vidare, utgår transspråkande i undervisningen från två principer; social rättvisa och social praktik. Social rättvisa innebär att alla språk är likvärdiga och är grunden till lärande. Inom social rättvisa ingår välgrundad och rättvis bedömning, tolerans och höga förväntningar. Social praktik innebär att transspråkande ska tillämpas strategiskt, på så vis att läraren ska planera in transspråkande långsiktigt då flerspråkighet utvecklas över tid. Det vill säga att, undervisningen ska ha ett språkligt fokus och betoning på att stärka det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen med hjälp av de flerspråkiga elevernas språkliga resurser och bakgrund. Det är därmed lärarens uppgift att skapa ett samband mellan elevers lärande och deras tidigare kunskaper utifrån deras språk (Greppa flerspråkigheten Skolverket, 2018, s. 46-48). Transspråkande har en viktig uppgift då elever,

precis som i den sociokulturella teorin, tillägnar sig kunskap genom relationer med andra personer och världen. Flerspråkiga elever ska därför få möjlighet att samtala med andra personer på alla språk de behärskar (García & Wei, 2018, s. 118).

## 5. Resultat och analys

### 5.1 Syn på flerspråkiga elever

I tabell 1 presenteras en kategorisering av svaren som behandlar lärares syn på flerspråkiga elever. Utifrån analysmodellen plockades bärande yttranden ut från deltagarnas utsagor som sedan skapade tre underkategorier; *medvetenhet kring elevers bakgrunder*, *involvering av olika kulturer samt attityder*. De namn som presenteras är fiktiva.

Yttranden	Koder	Underkategori	Kategori
Eh... Allihopa har väl det. Alla har en förälder som pratar ett annat språk. Det är kurdiska och det är arabiska och somaliska  Det är fem stycken i den klassen med 25 elever och fyra stycken i den andra klassen... tror jag. Det är allt ifrån ryska till arabiska och lettiska och somaliska	Medvetenhet	Medvetenhet kring elevers bakgrunder	Syn på flerspråkiga elever
Oj, vi har inte gjort det så mycket i svenskan eller engelskan. Vilken svår fråga... vi kanske inte gör det så mycket  Nja, men det... jag kan nog tycka att vi inte gör så mycket. Vi har prata om det på skolan också... att vi skulle kunna ha temadagar, för vi upplever att dem inte har det så lätt, de flerspråkiga, här på skolan	Brist på involverande	Involvering av olika kulturer	
Den kulturen kan jag ställa väldigt mycket frågor om  Så jag tror att jag går in med ett större självförtroende nästa gång liksom. Att det klart vi ska lyfta alla och åh va kul och bra att vi är olika. Och att vi lär oss av det. Jag har ju ingen kunskap, utan jag frågar ju mig fram och försöker och så	Nyfiken på kulturer  Viljan att lära sig mera	Attityder	

#### 5.1.1 Medvetenhet kring elevers bakgrunder

När det kommer till lärarnas medvetenhet om vad deras elever talar för modersmål hade tre av fyra lärare kunskap om detta. Lärare 3 kände till vilka nationella bakgrunder hans flerspråkiga elevers hade men var osäker på vilka språk eleverna talade, då det talas flera olika språk i dessa länder. Läraren resonerade på följande sätt:

Ehm... Kim pratar franska och lingala. Sen så har jag en från Irak och en från Syrien som jag försökte reda ut där med språken. Men nej jag kommer inte ihåg. Jag är ledsen. Det är skit dåligt. Jag tror väl att Alex pratar syriska, eller finns det ens ett sånt språk... mm jag tror det

Samtidigt förklarar samma lärare att hen gjort ett språkträd för att försöka ta reda på vilka språk som talas hemma hos eleverna. Läraren hade tagit fram de språk som hen trodde att eleverna hade koppling till. Dessvärre blev det inte som läraren hade tänkt:

Jag hade skrivit typ åtta olika språk men de var ingen som kände igen något

### **5.1.2 Involvering av olika kulturer**

När lärarna skulle redogöra om och hur de involverade flerspråkiga elevers olika kulturer i verksamheten uppstod en osäkerhet och samtliga lärare ansåg att det fanns brister kring detta i deras klassrum. Lärare 2 förklarade det så här:

Oj, vi har inte gjort det så mycket i svenskan eller engelskan. Vilken svår fråga... vi kanske inte gör det så mycket

När vi förklarade för dem att det inte bara handlade om att involvera kulturen i deras undervisning, utan att det var också av intresse hur skolans verksamhet arbetade kring denna fråga, fortsatte samtliga lärare med samma osäkerhet. Lärare 3 förklarade att det har diskuterats i skolan om att ha temadagar där de ska bjuda in föräldrar och uppmärksamma olika kulturer och maträtter. Men samma lärare säger även att de aldrig kommer längre än en diskussion i arbetsrummen och att svaret på varför det aldrig blivit av är:

Tidsbrist, det är ingen som orkar vara den som drar i det utan istället prata de om ”Jo men förr. Gjorde vi så här...” Ahmen varför händer det inte nu då?

Lärare 1, vars samtliga elever är flerspråkiga, säger först att hen inte gör så mycket för att involvera de olika kulturerna. Men efter att ha funderat en stund säger hen att de faktiskt pratar på morgnarna om vad som händer i elevernas hemländer. Hen förklarar att det händer mycket i Syrien nu och att det finns flera nyanlända elever i klassen som gärna vill berätta om vad som händer med deras familjer. Samma lärare berättar även att hen tar del av och ställer frågor till sina flerspråkiga elever om deras kulturer. Lärare 3, som har tre flerspråkiga elever i sin klass, berättar att hen inte har så mycket kunskap kring att ha flerspråkiga elever och berättar att det är svårt, vilket gör att hen ofta ställer sig frågor som “gör jag rätt?” “möter jag dem på rätt sätt?” och “vart ska jag möta dem?” och fortsätter sedan att berätta:



Men jag tänker att det skulle kunna vara en jätte tillgång att man lär sig lite fraser på olika språk, att jag uppmuntrar till att vi är olika, att vi kan olika saker och att vi har med oss det

### **5.1.3 Attityder**

Samtliga lärare ställde sig positivt till flerspråkiga elever. Lärare 2 framhåller att det är väldigt lärorikt. Även lärare 3 säger att det är en tillgång med flerspråkiga elever i klassen, att man kan lära sig olika fraser på olika språk, uppmuntra och lära eleverna om att alla är olika och kommer från olika bakgrunder. Men hen säger även att det inte räcker att lära dem ett majoritetsspråk i skolan, utan att man måste hjälpa dem in i samhället också. Hen menar att det är flera bitar som måste falla på plats, inte bara skolgången. Lärare 4 ställde sig också mycket positiv till att undervisa flerspråkiga. Hen förklarade det följande:

Asså att arbeta i en sån här skola är ju så spännande och fantastiskt, asså man får ju möta så många olika barn med så många olika kulturer och språkkunskaper och som lever i en annan värld som inte jag lever i. Och det tycker jag är så himla coolt! Och sen känns det som att de här barnen ger en helt annan kärlek än vad andra barn, asså, vad man ska säga. Man får så mycket mer tillbaka upplever jag. Det kanske är att vi lever i olika kulturer

Trots att alla fyra lärarna hade en positiv inställning till flerspråkiga elever framgick det att flera av dem hade bristande självförtroende i att undervisa dem. Lärare 4 sa att det finns goda möjligheter att ta in elevernas modersmål i undervisningen, men att hen saknar erfarenhet i det. Till exempel att använda sig av inläsningstjänster och möjligheten att låta eleverna läsa böcker på både modersmålet och på svenska, men att läraren inte hittat rätt material än. Lärare 3 säger att hen saknar tillräckliga kunskaper för att känna sig trygg i att undervisa flerspråkiga elever då det är lärarens första år att undervisa flerspråkiga och hen är därför noga med att fråga sig fram för att lära sig mer. Samtidigt säger läraren, inför nästa termin:

Så jag tror att jag går in med ett större självförtroende nästa gång liksom. Att det klart vi ska lyfta alla och åh va kul och bra att vi är olika. Och att vi lär oss av det

## **5.2 Arbetssätt för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling**

I tabell 2 presenteras en kategorisering av svaren som behandlar vilka arbetssätt lärarna använder och upplever främjar flerspråkiga elevers kunskapsutveckling. Utifrån analysmodellen plockades bärande yttranden ut från deltagarnas utsagor som sedan skapade sju underkategorier; *visuella stöd*, *stöttning i grupp*, *individpassad undervisning*, *begreppsförklaringar*, *prov*, *digitala resurser* och *undervisning i och utanför ordinarie klassrum*.

Tabell 2 Arbetsätt för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling

Yttranden	Koder	Underkategori	Kategori
<p>Nittio procent av fallen använder jag ju mig av smartboarden... med powerpoint som jag har gjort, där skriver jag upp då instruktioner, jag lägger in bilder på det jag pratar om</p> <p>Man försöker ju alltid verklighetsbasera och ibland går det och ibland går det inte och då brukar man oftast göra lite bildstöd så jag brukar ta fram en dator och visa olika bilder</p>	<p>Alltid bildstöd</p> <p>Bildstöd vid behov</p>	<p>Visuella stöd</p>	<p>Arbetsätt för att främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling</p>
<p>Jag tänker att den starkaste och svagaste passar inte ihop utan man behöver ha några alltså någon som drar i varann lite men de får liksom inte vara för stor skillnad för då är det bara en som jobbar och den andra hänger bara på</p> <p>Ja, de sitter fyra och fyra. Ibland så behövs det diskussionsuppgifter och då får de sitta och diskutera tillsammans. Laborationer kan jag tycka att det är bra att samarbeta</p>	<p>Stöttning av varandra</p> <p>Diskutera, samarbeta</p>	<p>Stöttning i grupp</p>	
<p>Aa men man behöver mer förklara för dem, vad står det här, vad betyder de här ordet, och vart tror ni att ni kommer hitta problemet</p> <p>Jag har dem som är lite svagare lite längre fram just för att jag hela tiden kan gå fram till dem och se så att de hänger med och snabbt hjälpa dem. Så jag försöker ha dem nära mig</p>	<p>Förklaring, inkluderande,</p> <p>Tillgänglig för stöd</p>	<p>Individanpassad undervisning</p>	
<p>Det är otroligt många ord som man kanske i en vanlig svensk skola bara liksom hade jobbat förbi. Men här får man stanna till, så fort det blir minsta svårt begrepp</p> <p>Det är ju jätte svårt med de här begreppen. Då måste man verkligen börja från grunden och prata om vad är det här för begrepp och då jobbar vi oftast med expertgrupper</p>	<p>Begreppslistor,</p> <p>Expertgrupper</p>	<p>Begreppsförklaringar</p>	
<p>Vissa får göra det muntligt, det läser sig lite grann. Och de har svårt att läsa ut texten men de förstår direkt när jag berättar vad som står. Då funkar det</p> <p>Jag har ju glosförhör i engelskan och då blir det vissa anpassningar och då har jag ibland sorterat ut proven på olika sätt (...) så att då har jag anpassat ut efter olika grupper</p>	<p>Muntliga prov</p> <p>Anpassade prov</p>	<p>Prov</p>	
<p>Vi har datorer. Jag använder det mest när dem ska skriva och så med rättstavningen</p> <p>I värsta fall, någon gång, har jag faktiskt använt Google-translate bara för att de inte kunde förstå</p>	<p>Rättstavning</p> <p>Översättningsprogram</p>	<p>Digitala resurser</p>	
<p>Jag försöker anpassa undervisningen så att alla ska förstå. Jag försöker verkligen använda mig mycket av bilder och så. För jag tror inte det behövs</p> <p>Nej vi har inte Sva- lärare utan vi som undervisar i svenska i årskurs fyra är jag och en till, vi håller i Sva:n och då jobbar vi mycket med begrepp, då får dem ju lite extra stöd på så sätt</p>	<p>Anpassning i klassrummet</p> <p>Svenskalärare, Sva-lärare</p>	<p>Undervisning i och utanför ordinarie klassrum</p>	

### 5.2.1 Visuellt stöd

Tre av fyra lärare tar upp bildstöd som ett gynnsamt arbetssätt när det kommer till flerspråkiga elever. Vid flera tillfällen tar de upp hur de arbetar med bildstöd på olika sätt. Det kan vara genom att använda sig av smartboard, powerpoint och fysiska bildstöd. Dessa olika bildstöd kan användas för att till exempel förtydliga instruktioner, ord eller begrepp. Lärare 1, med samtliga flerspråkiga elever i sin klass, använder sig dagligen av bildstöd. Då vi ber läraren förklara hur en lektion vanligtvis ser ut förklarar hen följande:

Nittio procent av fallen använder jag ju mig av smartboarden... med powerpoint som jag har gjort som... och där skriver jag upp instruktioner, jag lägger in bilder på det jag pratar om. I slutet så brukar det vara att de får arbeta i sina böcker om det som vi har pratat om och då brukar det stå exakt vilka sidor de ska ta upp, bilder på böckerna de ska ta upp, ibland till och med en penna och ett suddgummi som bild bara liksom för att man vill inte repetera och man vill att de ska förstå direkt vad de ska ta upp

Vidare förklarar läraren att de elever som ligger långt fram i språkutvecklingen eventuellt inte har nytta av eller bryr sig om bilderna. Däremot anser läraren att det är en stor hjälp för de flerspråkiga elever som är svagare i svenska språket och att bildstödet gör att eleverna lättare kan följa med under lektionen och parallellt utveckla sina kunskaper. Lärare 4, berättar att de har haft ett läsprojekt med en annan skola där de läste en gemensam bok och hade läsgrupper. Läraren förklarar att svensklärarna i skolan hjälptes åt att ta ut specifika ord som kunde vara svåra för de flerspråkiga eleverna i böckerna och att de sedan listat orden med tillhörande bild som förklaring, så att eleverna kunde ta del av dem. På så vis kunde eleverna få en förståelse för orden och känna sig delaktiga i läsgrupperna med eleverna från den andra skolan. Läraren ger ett exempel:

Är det en åker så är det en bild på det. Vad är då en skördad åker? Jo då finns det en bild på en skördad åker så att man ser skillnaderna. Och då får de en förståelse för orden

### 5.2.2 Stöttning i grupp

Alla fyra lärarna berättar att de arbetar med grupparbeten i sina klasser. Det framgår däremot inte hos någon av lärarna att grupparbete är ett specifikt arbetssätt för just flerspråkiga elever, snarare att det gynnar alla elevers kunskapsutveckling. Därmed gynnas även de flerspråkiga eleverna. De fyra lärarna motiverade varför de väljer att låta eleverna arbeta med grupparbeten med olika anledningar. Lärare 2 förklarar att eleverna är vana med att träna på olika strategier som att fråga en kompis om hjälp om läraren är upptagen och på så vis lär de sig att samarbeta. Läraren förtydligar att hen upplever att flerspråkiga elever kan gynnas av

dessas samarbeten då de kan få stöd rent språkligt av sina klasskamrater som har svenska som modersmål:

Just inom svenskan försöker jag få dem att jobba enskilt men de får självklart diskutera med en kamrat och fråga om hjälp där, så de kan stötta de kanske lite svagare eleverna som saknar språket

Lärare 1 berättar att hen väljer att arbeta med grupparbeten för att få fram diskussioner och att det gynnar elevernas förmåga att samarbeta. Läraren förklarar att det är extra lämpligt med grupparbeten vid laborationer då det är bra att vara två som följer instruktionerna för att minska risken att göra fel. Lärare 3 förklarar att hen alltid har en tanke kring sammansättningen av grupperna för att det ska gynna elevernas kunskapsutveckling så mycket som möjligt. Lärarens tankar kring fungerande par ser ut på följande vis:

Ibland kan jag välja utefter att han är stark men är jättedålig på att förklara och behöver träna på de, då sätter jag honom med han som är lite svag och behöver få saker förklarade för sig (...) men jag tänker att den starkaste och svagaste passar inte alltid ihop utan man behöver ha några alltså någon som drar i varann lite men de får liksom inte vara för stor skillnad för då är det bara en som jobbar och den andra hänger bara på

Lärare 4, som nästan bara har flerspråkiga elever i klassen, upplever att eleverna blir oroliga och mer stökiga när de inte får samarbeta med varandra. Hen säger att när eleverna får jobba två och två upplever hen att de jobbar bättre och att anledningen kan vara att de får samtala på ett "elevspråk" och på så vis skapa gemensam förståelse. Men läraren poängterar också att hen är noga med att påminna eleverna om att ett bra samarbete inte innebär att de ska skriva av varandras uppgifter.

### **5.2.3 Individanpassad undervisning**

Alla lärarna anpassar sin undervisning till de flerspråkiga eleverna på ett eller annat sätt. Lärare 3 säger att hen är noggrann med att visa upp problemlösningarna på skärmen när eleverna ska arbeta med matematiska problemlösningar i matematik. Genom att visa uppgifterna på skärmen kan de gå igenom vad som står, vad eleverna behöver kunna, vad de kan tänkas behöva hjälp med, vad vissa ord och begrepp betyder och vart de kan hitta problemet i texten. I och med detta arbetssätt upplever läraren att oklarheter och svårigheter sällan uppstår. När eleverna ska arbeta i matematiken har läraren olika uppgifter som är nivå-baserade och de flerspråkiga elever, som behöver, kan då arbeta med uppgifter som har lättare text. Läraren berättar fortsättningsvis hur en elev som har bristande kunskaper i svenska språket får skriva samma berättelser som de andra eleverna i klassen på svenskundervisningen, men blir bedömd efter den språkliga förmågan som eleven själv

besitter, samtidigt som läraren ser till att vara där och stötta eleven utefter hennes behov. På samma sätt förklarar lärare 4 att hen ofta försöker anpassa texter vid läsförståelser. Läraren färgar olika stycken i texten för att de flerspråkiga eleverna lättare ska se vilket stycke som tillhör vilken fråga. Detta anser läraren är nödvändigt, då eleverna har bristande kunskaper i svenska språket och det blir för tufft för dem att ta sig an en hel text utan extra stöd. Läraren berättar även att svensklärarna i arbetslaget brukar samlas och bearbeta texter tillsammans så eleverna lättare kan läsa och ta sig igenom dem på egen hand. Läraren förklarar vidare att hen anser att det är viktigt att anpassa uppgifterna för att kunna höja elevernas självförtroende:

Att det kanske finns olika alternativ med rätt svar så att de bara hittar svaret och känner sig nöjd. Och inte bara känner att det är för tungt hela tiden. För det tycker jag är viktigt att de känner ”jag har klarat det här själv” och inte alltid bara så här ”åh jag behöver hjälp, jag fattar inte”

Samtidigt förklarar läraren att det är svårt att anpassa undervisningen till alla olika nivåer som eleverna befinner sig på. Det är svårt att avgöra vilken nivå undervisningen ska läggas på och hen vill helst att alla elever ska arbeta med samma saker utifrån deras egen nivå, men att det kräver mycket tid och planering att hitta rätt material. Läraren tar upp ett exempel som kanske inte alla lärare som undervisar på mellanstadiet behöver tänka på, men som lärare för flerspråkiga elever behöver ha i åtanke när de planerar undervisningen:

Såna här självklarheter som skiljetecken. Som är självklart för en annan med bara känslan. Men för en andraspråkstalare blir det lite så här... det blir svårt att förklara för dem

Lärare 2 förklarar att eleverna i klassen är vana med att alla elever lär sig på olika sätt, en del lär sig via dator och en del via penna och papper. Det sker således flera olika anpassningar för att gynna elevernas kunskapsutveckling, inte minst hur lärare själv undervisar:

Men jag försöker alltid att det ska vara väldigt enkelt språk, så man försöker använda lätta och bekanta ord (...) jag försöker använda mitt kroppsspråk också

Lärare 1 berättar att hen ser till att de flerspråkiga eleverna som behöver extra stöd sitter långt fram i klassrummet så hen lätt kan komma och stötta dem och se till att de hänger med under lektionen.

#### **5.2.4 Begreppsförklaringar**

Förutom bildstöd, som framstod som det genomgående arbetssättet för att stötta flerspråkiga elever i deras kunskapsutveckling, berättar lärarna att de är noga med att förklara och

förtydliga olika ord och begrepp i undervisningen. Lärare 1 förklarar flerspråkiga elevers brister i ordkunskaper och varför det är viktigt med begreppsförklaringar på följande vis:

Man tar väl för givet väldigt mycket eller man har lärt sig att inte ta för givet ord som man tror att de har med sig. Det är otroligt många ord som man kanske i en vanlig svensk skola bara liksom hade jobbat förbi. Men här får man stanna till, så fort det blir minsta svårt begrepp så får man stanna till vid de orden

Läraren fortsätter sedan att ge exempel på ord som hen menar är "vardagliga" men som samtidigt kan vara svåra för flerspråkiga elever att förstå:

"Tomt", "större", "mindre", såna här väldigt vardagliga ord tror man att de kan, men dem stöter aldrig på dessa ord. Det är en utmaning

Samma lärare har ordböcker på arabiska-svenska tillgängligt i sitt klassrum samt ger ut begreppslistor på NO-lektionerna då det förekommer mycket ämnesspecifika ord inom det ämnet. Begreppslistan är på svenska och arabiska och de flerspråkiga eleverna uppmanas att ta med dem hem till sina vårdnadshavare. Lärare 3 arbetar på liknande sätt. Hen förklarar att när de läser texter stannar de upp och diskuterar och skriver ordlistor. Detta arbetssätt har varit anpassat specifikt för de flerspråkiga eleverna i klassen, men kommit att bli allt vanligare för samtliga elever. Läraren förklarar:

Vi läser texterna tillsammans och stannar upp och diskuterar och skriver ordlistor och så. Det är mer för alla alltså. Men kanske på grund av dem som jag har kommit på det

Med "dem" menar läraren de flerspråkiga eleverna i klassen. Lärare 2 säger att det är viktigare med begreppsförklaringar i ämnet NO. Hen säger att det är mycket svårare för flerspråkiga elever att förstå ämnesspecifika begrepp som till exempel *avdunstning* och *luft* och menar att man måste börja från grunden när man ska prata om dessa begrepp för att eleverna ska förstå. I och med detta har de utvecklat något som kallas expertgrupper. Det betyder att eleverna får läsa in sig och bli experter på olika begrepp som de sedan delar med sig av till sina andra klasskompisar. På så vis får eleverna möjlighet att sätta egna ord på nya kunskaper, vilket kan göra det lättare för dem när de ska ta till sig den nya kunskapen.

### **5.2.5 Prov**

Lärare 1 berättar att hen låter elever, som har bristande kunskaper i svenska språket, göra prov muntligt. Läraren berättar att det låser sig för eleverna och de kan ibland ha svårt att läsa texterna och förstå vad uppgiften frågar efter. Läraren brukar då först uppmuntra eleverna att försöka igen, men om de återigen stannar upp brukar läraren läsa texten högt för eleven och

betona de ord som är viktiga för att kunna förstå uppgiften. Denna stöttning sker i klassrummet och läraren ser till att finnas till hands för samtliga elever som behöver. De finns även andra anpassningar vid provtillfällen då vissa elever får sitta enskilt med läraren och skriva. Läraren säger följande:

Jag har en kille i klassen som är ganska så nyanländ... han får ju alltihopa uppläst. Så då sitter vi ofta ensamma när vi gör proven

Samma lärare lägger även in bilder på proven för hen upplever att det kan hjälpa eleverna att minnas det de lärt sig under tidigare lektioner. Hen menar att det inte är meningen att bilderna ska avslöja något om frågorna på provet, i stället ska de fungera som "krokar" som eleverna kan hänga upp sin kunskap på. Lärare 2 förklarar att hen gör anpassningar vid glosförhör i engelska. Vissa elever får skriva orden för hand på engelska, medan vissa elever får en text att fylla i luckor och vissa elever får bilder att skriva orden på engelska. Lärare 3 berättar att hen anpassar och stöttar de flerspråkiga eleverna under introduktion av ett nytt arbete och under arbetets gång men säger att det är meningen att eleverna ska ha fått med sig rätt verktyg och kunskaper så de ska kunna hantera provtillfället utan extra stöd och anpassningar.

### **5.2.6 Digitala resurser**

Tre av fyra lärare berättar att de använder digitala resurser i sina klassrum. Dator och rättstavningsprogram används främst som stöttning när flerspråkiga elever ska skriva. Lärare 2 säger att det är lätt för de flerspråkiga eleverna att märka själva när det uppstår ett stavfel då datorn markera det, vilket också gör det lätt för de flerspråkiga eleverna att rätta till felet själv som i sin tur gör att de utvecklar en medvetenhet i sitt lärande. Samma lärare berättar också att hen använt Google-translate vid något tillfälle då hans flerspråkiga elever inte kunde förstå vissa ord, men säger samtidigt att hen inte tycker att det är det lämpligaste programmet. Lärare 1 förklarar att hen använder sig mycket av Powerpoints, framförallt vid bildstöd. Både lärare 1 och 4 säger även att de skulle vilja ha tillgång till fler digitala verktyg, som till exempel uppläsningstjänster. Lärare 4 berättar att de har samma upplägg på samtliga lektioner då lektionen alltid startas med en genomgång via ett digitalt verktyg som heter Popplet. Det liknar en "mindmap" som läraren styr via en Ipad som eleverna kan följa på tavla. Läraren beskriver det så här:

Då börjar man med att man har som en padda som heter något som Popplet. Då är det bilder som beskriver vad man ska göra och så, bilder på materialet så där, för att det ska bli tydligt för alla stegvis, alltså vad som ska göras idag

### 5.2.7 Undervisning i och utanför ordinarie klassrum

Lärare 3 har en flerspråkig elev som lämnar klassrummet för enskild undervisning vid ungefär hälften av alla lektioner. Lärare 2 har några flerspråkiga elever som lämnar klassrummet för enskild undervisning under några lektioner i veckan. Lärare 1 och 4 har inte någon elev som lämnar klassrummet för enskild undervisning. Samtliga lärare säger att de föredrar att ha eleverna kvar i klassrummet. Lärare 3 säger att det är komplext. Å ena sidan säger läraren att eleven, som lämnar klassrummet, behöver det för hennes kunskapsutvecklings skull. Å andra sidan hämmas elevens sociala utveckling då hon separeras från sina klasskamrater varje dag. Läraren säger:

Jaa och det där är ju jättesvårt för att det där funderar vi mycket på, egentligen skulle hon faktiskt för sin utveckling i ämnena, behöva gå iväg alla lektioner, men så vet vi att socialt behöver hon vara med i klassen

Läraren förklarar denna komplexa situation mer ingående med en matematiklektion som exempel. I matematik, som i flera andra ämnen, har eleven i fråga andra läroböcker än sina klasskompisar. Böckerna är lättlästa och ska underlätta då eleven har bristande kunskaper i svenska. I och med att eleven har ett eget läromedel blir inte genomgångarna, som läraren oftast startar matematiklektionen med, aktuella för henne. Läraren förklarar:

Då har hon ju missat en kvart, tjugo minuter av lektionen för hon har lyssnat på mig som hon inte förstår Eh... men hon kan ju inte heller, tycker jag, ta fram sin bok och räkna under genomgången (...) det känns ju inte heller bra för hjärtat liksom att skicka iväg henne så jag vill ju att hon ska vara med... så det är ju inte effektivt. Jag tycker inte vi lyckas speciellt bra

Däremot upplever lärare 3 att eleven i fråga är positiv till att gå iväg och att få en-till-en undervisning med sin speciallärare. Lärare 2, som har en elev som får enskild undervisning någon gång i veckan, säger att det oftast sker när eleven fått en uppgift på ordinarie lektion och behöver hjälp med att förstå uppgiften. Det är därmed fokus på ordkunskap och språkförståelse på dessa enskilda lektioner. På så vis upplever läraren att eleven lättare kan vara med och producera på ordinarie lektionstid. Lärare 2 är både svenska- och svenska som andraspråkslärare och säger att:

Vi som undervisar i svenska i årskurs fyra är jag och en till, vi håller i Sva:n och då jobbar vi mycket med begrepp då får de ju lite extra stöd på så sätt

Läraren förklarar vidare hur hen har tur att klassen är en förstående grupp, vilket gör att hen får tid att hjälpa de flerspråkiga eleverna som behöver extra tid till förklaring av begrepp och



hur de ska skriva och så vidare. Läraren poängterar att hen tycker det är bra att så många elever som möjligt får vara kvar i klassrummet då de får känna gemenskap, dels i det sociala men även att de inte missar något i undervisningen. Lärare 1 anpassar undervisningen för alla elever och säger återigen att hen använder sig mycket av bilder. Läraren berättar även att de har förberedelseklasser för nyanlända elever på skolan och att hen ser till att samarbeta med läraren i de klasserna. Läraren förklarar:

Jag har haft förberedelseklass-elever och så och då har jag gått igenom det med den läraren, det här vill jag att de ska kunna och då sitter de och översätter till arabiska. Men sen när de väl har kommit ut till klassen då vill jag gärna att de är med mig. Och jag försöker vara så tydlig jag kan och jag visar bilder och sådär. Jag har väl erfarenheten och känslan av att det har funkat bra och så

### 5.3 Användning av flerspråkiga elevers modersmål

I tabell 3 presenteras en kategorisering av svaren som behandlar användning av flerspråkiga elevers modersmål. Utifrån analysmodellen plockades bärande yttranden ut från deltagarnas utsagor som sedan skapade 3 underkategorier; *modersmål i undervisning*, *samarbete med språkstödjare/ modersmåls lärare* och *modersmålets betydelse för flerspråkiga elevers kunskapsutveckling*.

Tabell 3 Användning av flerspråkiga elevers modersmål

Yttranden	Koder	Underkategori	Kategori
Eehh... nej det kan jag inte säga att vi gör  Aa bara svenska, men de kan slå om där också och då får man vara på dem. De blir en liten belastning för dem. Man hade velat att det var fler elever som bara kunde svenska så de inte får en chans att slå om	Endast svenska i klassrummet	Modersmål i undervisning	Användning av flerspråkiga elevers modersmål
Vi läser ju läs-lyftet. Och modersmåls läraren är med i min grupp som jag leder. Så uppgifterna som vi gör, gör ju hon då på modersmålsundervisningen. Och det är lite kul att höra hur hon valde att göra uppgiften och så.  I vårt fall så har vi en arabisk lärare som finns med på lektionerna som de räcker upp handen till ifall de behöver hjälp och då kommer arabiska läraren dit och översätter.	Samarbete <i>mellan</i> lektioner  Samarbete <i>under</i> lektioner	Samarbete med språkstödjare och modersmåls lärare	
Nä, jag kan inte säga... jag har ingen aning om vad det påverkar  Jag har 4 elever som läser hemspråk. Jag tycker personligen hemspråk fungerar dåligt då lärarna inte dyker upp. Det är fyra starka elever som läser hemspråk så kan inte säga om det är positivt eller negativt.	Ingen skillnad	Modersmålets betydelse för flerspråkiga elevers kunskapsutveckling	

### **5.3.1 Modersmål i undervisningen**

Sett till användningen av modersmål i klassrummet säger alla fyra lärarna att de är ganska dåliga på att använda det. Lärare 1 säger att hen försöker se till att de flerspråkiga eleverna använder så mycket svenska som möjligt i klassrummet, då alla elever är flerspråkiga och majoriteten pratar arabiska. Hen menar att det pratas väldigt mycket arabiska på rasterna, hemma och på fritiden med kompisarna. Samtidigt har lärare 1, som nämnt innan, lexikon i klassrummet på både svenska och elevernas modersmål. Lärare 2 berättar att två av dennes elever har samma modersmål och ges chans att samarbeta på vissa uppgifter. Läraren säger:

Då kan man liksom låta dem samarbeta och stötta varandra om det är någon uppgift, man kanske jobbar EPA, och då kan man se till att de två hamnar i ett par. Så det är väldigt skönt på så sätt. Så då kan den personen som är lite svagare i svenska få utdelning för sina tankar. Och då kan ju den eleven som är ganska stark i svenska få uttrycka sig och förklara vad kompiserna känner

Mycket mer än så görs inte i klassrummet, vilket läraren själv säger kan handla om bristande kunskaper.

### **5.3.2 Samarbete med språkstödjare och modersmållärare**

Lärare 1 använder sig av en språkstödjare på lektionerna. Språkstödjaren är med på en av tre NO-lektioner i veckan och läraren planerar enligt vilka lektioner språkstödjaren ska medverka på. De lektioner, som språkstödjaren finns till hands, jobbar de mycket i böckerna så de flerspråkiga eleverna kan få texterna översatt och förklarade på sitt modersmål om det behövs. Precis som lärare 1 använder sig lärare 4 också av språkstödjare till en flerspråkig elev i klassen. Läraren är väldigt positiv till att använda språkstödjare och ser hur eleven som får det språkliga stödet utvecklas kunskapsmässigt.

Den resursen kommer typ 40 minuter i veckan kanske, till den här eleven. Men det är bara till den eleven, jag skulle vilja ha fler. Asså den eleven går ju uppåt, man blir helt så här wow

Lärare 3 har också använt sig av språkstödjare i klassrummet. Hen upplevde dock inte att det fungerade lika bra. Då eleven är svag på sitt modersmål var det inte till någon hjälp när ett svenskt begrepp översattes till elevens modersmål. Läraren tar upp begreppet fotosyntes som exempel. I och med att eleven inte gått i skolan förrän hon kom till Sverige har hon inte stött på begreppet tidigare, varken på sitt modersmål eller på svenska. Läraren förklarade å andra sidan att de har bra kommunikation med modersmålläraren. Framför allt under läs-lyftet där hen är i samma grupp som modersmålläraren. På så vis kan de diskutera kring uppgifterna och följa upp hur det gått för eleven i fråga. Lärare 2 säger också att hen försöker

kommunicera med modersmåsläraren kontinuerligt. Hen ser till att utnyttja modersmåsläraren när hen upplever att en elev inte riktigt förstått eller hängt med på lektionerna. På så sätt kan modersmåsläraren ta sig tid och förklara, stötta och hjälpa eleven.

### 5.3.3 Modersmålets betydelse för flerspråkiga elevers kunskapsutveckling

Ingen av lärarna kunde säga att de upplever någon skillnad i kunskapsutvecklingen mellan de flerspråkiga elever som *går* på modersmålsundervisning och de som *inte* går. Samtidigt säger lärarna att de har för dålig kunskap om modersmålets betydelse för de flerspråkiga elevernas språk- och kunskapsutvecklingen i övrigt.

## 6. Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar samtliga lärare en positiv och öppen inställning till flerspråkighet och flerspråkiga elever. Tre av fyra lärare var medvena om vilka elever som var flerspråkiga i klassen och vilka språk som de talade. Däremot var det ingen av lärarna som involverade elevers olika kulturer speciellt mycket i undervisningen. Alla lärarna påpekar även deras skolors brister i att involvera olika kulturer i verksamheten. Olika orsaker till detta som nämns från lärarna var dels tidsbrist men även brist på kunskap och erfarenhet, trots deras vilja att lära sig mer. Olika arbetssätt som lärarna tog upp som gynnsamma för flerspråkiga elever var allt ifrån användning av bildstöd i undervisningen, grupparbeten, individanpassad undervisning, begreppsförklaringar, anpassning vid prov och digitala resurser. Även undervisning utanför ordinarie klassrum togs upp som ett gynnsamt arbetssätt. Flera lärare pratar dock om det som något komplext och menar att det både kan ses om ett gynnsamt arbetssätt som kan hjälpa flerspråkiga elever men även något som kan stjälpa dem. Lärarna menar att det kan stjälpa dem både socialt, sett till det sociokulturella perspektivet, och i deras kunskapsutveckling. Användning av flerspråkiga elevers modersmål i undervisningen skedde inte i någon stor utsträckning hos någon av lärarna. Det som var märkbart var att en lärare medvetet kunde para ihop två av de flerspråkiga eleverna ibland, då de talar samma modersmål, så att de kunde få stöd av varandra i undervisningen. Två av fyra lärare samarbetade med språkstödjare och utnyttjade dem som en resurs i ordinarie undervisning. En av de två andra lärarna hade även försökt att arbeta med språkstödjare men inte fått det att fungera i sitt klassrum. Samma lärare hade däremot bra samarbete med modersmåsläraren på skolan, likaså den sista läraren.

## 7. Diskussion

### 7.1 Lärarnas syn på flerspråkiga elever

I studiens bakgrund framgår det att en av lärarens uppgifter är att synliggöra alla elevers olika erfarenheter, bakgrund, kulturer, kunskaper och språk och bygga vidare på det. Tre av fyra lärare i vår studie säger tydligt att de inte involverade elevers kulturer speciellt mycket i undervisningen. I läroplanen är det underförstått att skolan ska vara en social och kulturell mötesplats. Sett till att den mångkulturella skolan är ett faktum idag, då i genomsnitt 20 % av alla elever i svenska grundskolan har ett annat modersmål än svenska, ställer vi oss kritiskt till att alla lärare inte arbetar för att synliggöra alla elevers kulturella olikheter. Trots bristande involvering av elevers kulturer på skolorna finns en vilja och önskan hos lärarna om att göra det bättre. Det är positivt att de inser att elevernas kulturella erfarenheter är viktiga i skolan. Det är dock viktigt att involvering av kulturella olikheter sker på rätt sätt. En lärare nämner att de skulle vilja ha temadagar, där man lyfter olika kulturella yttringar. Dessa yttringar kan vara mycket positiva men får däremot inte lyftas fram som något annorlunda eller exotiskt, istället bör de ständigt genomsyra och prägla skolvardagen. Ett bra exempel på detta är hur lärare 1 dagligen pratar med sina elever om deras hemländers situation och därigenom berör elevernas kulturella bakgrund. Den genomgående anledningen till varför de andra tre lärarna säger att involvering inte sker i större utsträckning är att de saknar både tid och erfarenhet, vilket i sin tur kan ha olika anledningar. Det ena är att lärarutbildningen inte ger tillräckliga kunskaper till de blivande lärare som ska undervisa flerspråkiga elever. Det andra är att det saknas vidareutbildning för verksamma lärare som kanske aldrig undervisat flerspråkiga elever tidigare och det tredje är att segregationen gör att vissa lärare möter flerspråkiga elever dagligen medan vissa lärare endast möter elever med svensk bakgrund och svenska som modersmål. Det är också viktigt att man inte bara pratar om "flerspråkiga" som de som talar språk som till exempel arabiska, kurdiska eller somaliska eller likdanande. Det är minst lika viktigt att belysa de minoritetsspråk som finns i Sverige. Om man tar minoritetsspråkens betydelse på allvar i skolan kommer även statusen och kunskapen att öka. På så sätt kan även fler minoritetsspråkstalare få kunskap om vilka rättigheter de har när det kommer till undervisning i deras modersmål och med tanke på att det finns cirka 3000 jiddischtalande i Sverige och nästan 150 000 arabisktalande (Parkvall, 2015, s.108, 153) så bör även arabiskan vara på en god väg att bli ett minoritetsspråk. Om språkets status ökar så ökar även självkänslan hos språkets talare.

## 7.2 Gynnsamma arbetssätt

Arbetssätt som lärarna upplever är gynnsamma för flerspråkiga elever, och som harmoniserar med den sociokulturella teorin om scaffolding, är bland annat metoder som bildstöd, begreppsförklaringar, tydlighet och annat stöd. När de flerspråkiga eleverna får stöd av bilder i en genomgång eller på ett prov är de, som Vygotskij menar, i sin närmaste utvecklingszon och bilden blir ett stöd för dem att behärska en ny färdighet. Inom den sociokulturella teorin menar Vygotskij att språk förekommer i olika former. Det vill säga, att det inte finns någon principiell skillnad mellan bild, formler, andra teckensystem talat eller skrivet språk utan det är kulturellt medierande redskap. Lärarna skapar därmed ett samspel och kommunicerar med eleverna på olika sätt, vilket gör det lättare för eleverna att se och förstå det som undervisas. Alla lärarna har en tanke kring hur de delar in eleverna i grupper under grupparbeten. Ett exempel är hur lärare 3 delar in eleverna för att de ska nå sin proximala utvecklingszon. Hen ser till att para ihop elever som driver varandra framåt och försöker undvika större glapp mellan elevernas kunskaper. När eleverna är i sin närmaste utvecklingszon är de beroende av stöd, och i det här fallet får de stöd av sin klasskamrat. Om kunskapsglappet skulle vara för stort kan det lätt bli att endast den ena eleven gör allt arbete. Lärare 1 hade diskussioner i fokus när hen delade in eleverna i grupper. I det sociokulturella perspektivet anses språket och samspelet med människor bidra till hur vi tillägnar oss olika sätt att se på världen. Därför är kommunikation mellan människor nödvändigt för lärande. Ingen av lärarna motiverade sitt val av grupparbete som specifikt avsett för de flerspråkiga eleverna. De såg det som ett gynnsamt arbetssätt för samtliga elever. Det kan samtidigt vara av betydelse att lärarna är medvetna om vad grupparbete innebär för flerspråkiga elevers kunskapsutveckling samt hur det bör gå till.

## 7.3 Transspråkande

Grupparbeten är, precis som det framställs i den sociokulturella teorin, något som gör att elever får tillägna sig kunskap genom relationer med andra. I just flerspråkiga elevers fall blir transspråkande av stor betydelse i grupparbeten. Som beskrivits i teoriavsnittet är transspråkande gynnsamt för flerspråkiga elever, då de får möjlighet att samtala med sina klasskamrater på alla de språk de behärskar. Lärare 2 visar tendenser till transspråkande undervisning, då hen låter två elever med samma modersmål arbeta med varandra under vissa uppgifter och på så vis få stöd av varandra i det gemensamma språket. Det är även viktigt att lärarna är medvetna om social rättvisa och social praktik som ingår i transspråkande. Det vill säga att de använder sig av rättvis bedömning, har tolerans och höga förväntningar på de

flerspråkiga elevernas förmågor. Likväl som att de ska tillämpa transspråkande undervisning strategiskt och långsiktigt. Det är således positivt att lärare 2 låter de två flerspråkiga eleverna arbeta ihop ibland. Men för ett idealt transspråkande måste det finnas en genomtänkt och långsiktig plan för att de flerspråkiga eleverna, med hjälp av transspråkande, ska få möjlighet att visa sina kunskaper på de språk de behärskar bäst inte minst för sin kunskapsutveckling.

#### **7.4 Undervisning utanför ordinarie klassrum**

Två lärare hade några flerspråkiga elever som lämnade klassrummet för undervisning, men såg det som en komplex lösning. Genom enskild undervisning får de flerspråkiga eleverna en direkt anpassad undervisning lämplig för deras språkliga nivå samtidigt som läraren inte behöver lägga ner extra tid på att anpassa undervisningen efter, i de här fallen, några få elevers behov. Risker finns dock att flerspråkiga elevers självuppfattning påverkas negativt om de får lämna ordinarie undervisning, då enskild undervisning ofta anses ha lägre status, inte minst bland eleverna. Det finns också en risk att de flerspråkiga elevernas sociala utveckling hämmas när de separeras från sina klasskamrater. Lärare 3 är väl medveten om detta komplexa dilemma som synliggör vilken utmaning lärare som undervisar flerspråkiga elever står inför. De två andra lärarna, som visserligen har en majoritet av flerspråkiga elever i sina klasser, löser detta genom att använda språkstödjare i sina klassrum och har på så sätt inga elever som behöver lämna ordinarie undervisning. I och med att dessa två lärare arbetar på mångkulturella skolor, där klasserna i stort sett är helt flerspråkiga, kan vi också se att de finns mer anpassade resurser, som exempelvis språkstödjare för de flerspråkiga eleverna. Däremot, oavsett skola, hade ingen av lärarna i vår studie kunskap om modersmålets betydelse för flerspråkiga elevers kunskapsutveckling. Flera av de främsta andraspråksforskarna förespråkar användning av modersmål i undervisningen och flera studier har visat att flerspråkiga elever som använder sina språk växelvis i undervisningen får goda resultat. Vi ser dock att det brister i att forskning kring detta inte når hela vägen fram till skolorna. Ett sätt skulle kunna vara att öka samarbetet med modersmåls lärare på lektioner som inte är ämnet svenska. Att till exempel låta elever, som har svårt med det svenska språket, skriva och göra uppgifter på sitt modersmål för att sedan ta hjälp av modersmåls lärarna vid bedömning av den flerspråkiga elevens kunskap. På så sätt utnyttjas elevens kunskaper på modersmålet och utan att förväntningarna på elevens ämneskunskaper sänks.

#### **7.5 Anpassad undervisning utan sänkta förväntningar**

Ämnet svenska som andraspråk tillkom på grund av att de elever som inte hade svenska som

modersmål hade skolsvårigheter och att lärarna skulle få chans att undervisa i svenska som är direkt anpassad för flerspråkiga elever. Ämnet skulle även skapa så kallade ”fria zoner” där de flerspråkiga eleverna skulle få en möjlighet att bevara sin kultur och identitet. Ingen av lärarna i vår studie var utbildad i svenska som andraspråk och vi uppfattade det som att det inte gjordes några större skillnader mellan svenska och svenska som andraspråk utan alla lärarna gjorde individuella anpassningar för de flerspråkiga eleverna *och* elever med svenska som modersmål. Det vill säga att de gjorde generella individuella anpassningar utefter *varje* enskild elev. Vi tänker att det kan beror på, som forskningen säger, att de båda kursplanerna är i princip identiska med varandra, vilket gör att lärarna inte ser någon mening med att undervisa enligt två olika men ändå identiska kursplaner. Istället satsar de på att individualisera undervisningen utefter varje enskild elevs behov. Motiveringen av svenska som andraspråk med de ”fria zonerna” går heller inte hand i hand med att den svenska skolan ska vara en kulturell mötesplats. Skolan blir inte en kulturell mötesplats om andra kulturer än den svenska, ska stanna i avskilda klassrum för några få elever ett par gånger i veckan. Flerspråkiga elevers olika kulturer tillsammans med den svenska bör i stället prägla skolans verksamhet dagligen. En annan risk med svenska som andraspråk är att lärarna automatiskt sänker förväntningarna på elevernas förmågor. Detta var dock inget vi uppfattade hos de lärare som ingick i vår studie. Att de gjorde anpassningar för de flerspråkiga eleverna betydde inte att de sänkte sina förväntningar. Lärare 3 säger till exempel att hen inte gör några speciella anpassningar när eleverna ska ha prov, utan ser till att samtliga elever får rätt stöd och rätt verktyg för att klara av provsituationen, vilket därmed inte sänker förväntningarna på de flerspråkiga eleverna. Som beskrivits i inledningen ser skolinspektionen att det finns brister i undervisningen för flerspråkiga elever, då lärare saknar kunskap om hur de ska arbeta för att främja flerspråkiga elever. De intervjuade lärarna i vår studie bekräftar att de vill ha mer kunskap om hur de ska ta till sig elevernas tidigare bakgrund samt använda sig av elevernas modersmål i undervisningen. Läroplanen säger att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, med det sagt ska inte förväntningarna på eleverna sänkas, varken de elever med svenska som modersmål eller de flerspråkiga eleverna. Eftersom språket är människans viktigaste verktyg i lärandet är det viktigt att lärare ökar elevers möjlighet att använda och utveckla hela sin språkliga repertoar, då elevers chans att tillämpa alla sina språkliga kompetenser har en positiv inverkan på deras identitetsutveckling som i sin tur gynnar kunskapsutvecklingen.

## 7.6 Kritisk metoddiskussion

Denna studie speglar givetvis inte alla Sveriges lärare och deras arbetssätt med flerspråkiga elever. Vi kontaktade åtta olika lärare personligen och tre rektorer på tre olika skolor, men endast fyra lärare ställde upp på intervju. Därmed blir resultatet en representation av hur just de fyra lärarna arbetar. Det hade varit önskvärt med en eller flera intervjuer till för att få ett bredare resultat till studiens frågeställningar. Naturligtvis hade inte några till intervjuer gjort våra resultat generaliserbara men det kan ha gett ett bredare resultat med fler erfarna lärare och arbetssätt att ta del av. Resultatets tillförlitlighet kan ifrågasättas, då intervjuerna bygger på lärarnas egna upplevelser kring deras arbetssätt och vi kan inte säkerställa att lärarna inte säger det dem tror att vi vill höra. Samtidigt är lärares uppfattningar och upplevelser inte utan betydelse för deras undervisning utan snarare tvärtom. I den meningen har vi fått en unik inblick i hur fyra lärare ser på sin yrkesutövning. I och med bristande antal deltagare för intervjuerna blev urvalet av lärare varierande när det kom till erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever. Ett större antal lärare med flera års erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever hade kunnat vara mer gynnsamt för studiens resultat. Vi kan trots allt säga att det kan se ut så som vår studie visar.

## 8. Vidare forskning

En tänkbar uppföljning på denna studie skulle kunna vara att observera lärare och elever i grundskolan med utgångspunkt i liknande frågeställningar. Observationer skulle skapa möjligheter att få en bredare uppfattning om hur lärarna arbetar och samspelar med flerspråkiga elever för att främja deras kunskapsutveckling. Det finns en risk att lärarna ger de svar de tror att vi vill ha angående deras eget och elevers agerande, därför skulle observationer lämpa sig väl för att undersöka lärares och elevers beteende i olika situationer, inte bara hur lärarna uppger att de beter sig. Genom en observationsstudie skulle vi kunna ta del av om och hur lärarna involverar de flerspråkiga eleverna i skolan för skapa en kulturell mötesplats.



## Referenser:

- Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- De Jong, Ester (2013). Preparing Mainstream Teachers for Multilingual Classrooms. *Association of Mexican-American Educators (AMAE) Special Invited Issue*. S. 45 2013:2  
<http://amaejournal.utsa.edu/index.php/amae/article/view/125/104> [2018-04-02]
- García, Ofelia & Li, Wei (2018). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Första utgåvan Stockholm: Natur & kultur
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 4., uppdaterade uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Greppa flerspråkigheten: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. 2. uppl. (2018). Stockholm: Skolverket: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3905> [2018-03-30]
- Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. 2. uppl. (2012). Stockholm: Skolverket
- Guadalupe, Francia (2013), Svenska som andraspråk. Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (red.) (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. 1. uppl. Malmö: Gleerup. s. 107-136
- Hyltenstam, Kenneth och Tommaso Milani (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.) *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 17-152
- Institutionen för språk och folkminnen (2014). *Frågor och svar om minoritetsspråk*. <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/minoritetssprak/fragor-och-svar-om-minoritetssprak.html#Pavilkagrunder> [2018-05-08]

*Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk: reviderad 2016.* [Ny rev., utg.] (2016). Stockholm: Wolters Kluwer [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3859](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3859) [2018-04-03]

*Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk: reviderad 2016,* (2016). Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3859> [2018-04-13]

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* (2011). Stockholm: Skolverket

Parkvall, Mikael (2015). *Sveriges språk i siffror: vilka språk talas och av hur många?* Stockholm: Språkrådet

*Redovisning av plan för genomförande av insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska [Elektronisk resurs].* (2015). Stockholm: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3534> [2018-03-25]

Säljö, Roger (2014), Den lärande människan. Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur. s. 251-309.

Otterup, Tore (u.å.), *Flerspråkighet som resurs*, Skolverket [2:https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.266434!/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.266434!/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf) [2018-03-26]

Otterup, Tore (2005). *"Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Diss. Göteborg: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16462/5/gupea\\_2077\\_16462\\_5.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16462/5/gupea_2077_16462_5.pdf) [2018-04-02]

Wedin, Åsa (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*. 31:3, s. 210-225 <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:564649/FULLTEXT02.pdf> [2018-04-10]

Wedin, Åsa (u.å.). *Flerspråkighet i klassrummet – språklig mångfald som resurs*, Skolverket 1 [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.266461!/flersprakighet-i-klassrummet-spraklig-mangfald-som-resurs-asa-wedin-20180418.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.266461!/flersprakighet-i-klassrummet-spraklig-mangfald-som-resurs-asa-wedin-20180418.pdf) [2018-03-25]