

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Flerspråkighet – tillgång eller begränsning?  
- en intervjustudie med ämneslärare i samhällskunskap

Amanda Terlevic

C-uppsats, SSA136 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT 2018

Handledare: Marie Carlson

## Sammandrag

Studien syftar till att undersöka hur verksamma ämneslärare i samhällskunskap, examinerade från det nya lärarprogrammet som infördes 2011, talar om flerspråkighet och hur de arbetar språkutvecklande. Studien har en jämförande ansats då intervjuer har genomförts med lärare som läst lärarutbildningarna vid två olika lärosäten, varav ett har ett uttalat flerspråkighetsperspektiv. Undersökningen utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och bygger på en kvalitativ intervjustudie som analyserats med ett diskursanalytiskt angreppssätt. Resultatet visar att lärarna i studien ger uttryck för en osäkerhet när det gäller hur flerspråkighet används och kan användas av elever med andra modersmål än svenska. Den positiva synen på flerspråkighet som framhålls av de intervjuade lärarna kan uppfattas som villkorad till att eleverna utöver sitt modersmål också behärskar svenskan. Det tycks diskursivt finnas en återkommande monolingvistisk norm hos de intervjuade. Resultatet visar också att de intervjuade lärarna positionerar sig *mot* att vara språklärare, samt att de främst relaterar begreppsutveckling till hur de arbetar språkutvecklande i samhällskunskap.

**Nyckelord:** Syn på flerspråkighet, lärarutbildning, ämneslärare i samhällskunskap, kvalitativ intervju, språk- och kunskapsutveckling i samhällskunskap, modersmål, monolingvistisk norm, lärarroll, diskursanalys

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>3</b>
<b>2. BAKGRUND.....</b>	<b>4</b>
2.1 LÄRARUTBILDNINGEN VID MALMÖ UNIVERSITET.....	4
2.2 LÄRARUTBILDNINGEN VID GÖTEBORGS UNIVERSITET .....	5
<b>3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....</b>	<b>6</b>
<b>4. TIDIGARE FORSKNING – KUNSKAPSLÄGE.....</b>	<b>7</b>
4.1 SPRÅKETS RELEVANS I ALLA ÄMNINGEN .....	7
4.2 KORT HISTORIK TILL ATTITYDER TILL SPRÅK I SVERIGE .....	8
4.3 TRANSLANGUAGING .....	9
4.4 LÄRARES ATTITYDER TILL FLERSPRÅKIGHET .....	10
<b>5. TEORIRAM OCH METODOLOGISK UTGÅNGSPUNKT.....</b>	<b>11</b>
5.1 SOCIALKONSTRUKTIONISM .....	12
5.2 DISKURSANALYS.....	12
5.3 DISKUSSION OM DISKURSANALYS SOM METODOLOGISK UTGÅNGSPUNKT .....	13
<b>6. METOD OCH MATERIAL.....</b>	<b>14</b>
6.1 URVAL AV INTERVJUDELTAGARE .....	14
6.1.2 <i>Presentation av intervjudeltagare</i> .....	15
6.2 INTERVJUER .....	16
6.3 GENOMFÖRANDE AV INTERVJUERNA .....	16
6.4 BEARBETNING AV MATERIAL.....	17
6.5 ETISKA RIKTLINJER .....	18
<b>7. RESULTAT OCH ANALYS.....</b>	<b>18</b>
7.1 ELEVERS FLERSPRÅKIGHET SOM TILLGÅNG ELLER BEGRÄNSNING .....	19
7.2 MODERSMÅLSANVÄNDNING I KLASSRUMMET .....	22
7.3 ÄMNESLÄRARE I SAMHÄLLSKUNSKAP ELLER SPRÅKLÄRARE – ELLER BÅDE OCH? .....	27
<b>8. DISKUSSION.....</b>	<b>31</b>
8.1 HUR DE INTERVJUADE LÄRARNAS PRATAR OM FLERSPRÅKIGHET I SKOLAN .....	31
8.2 DET FLERSPRÅKIGA KLASSRUMMET .....	33
8.3 BEGREPPSUTVECKLING I FOKUS OCH EN SNÄV SPRÅKLÄRARROLL .....	35
8.4 SKILLNADER OCH LIKHETER MELLAN DE LÄRARE I MATERIALET SOM STUDERAT VID MALMÖ UNIVERSITET RESPEKTIVE GÖTEBORGS UNIVERSITET .....	36
8.5 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING .....	37
<b>9. SLUTSATSER .....</b>	<b>38</b>
<b>10. LITTERATURFÖRTECKNING .....</b>	<b>38</b>
<b>BILAGA 1 .....</b>	<b>44</b>
<b>BILAGA 2 .....</b>	<b>45</b>

# 1. Inledning

I läroplanen för gymnasieskolan står det att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov /.../ Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå” (Skolverket 2011a:3). I Skolverkets publikation *Greppa Flerspråkigheten* menar författarna Svensson m.fl. (2018:129) att lärare, för att ha möjlighet att utföra sitt tjänsteuppdrag utifrån de styrdokument som reglerar skolan, behöver ha verktyg för att arbeta med flerspråkighet som resurs i klassrummet.

En artikel av Marie Carlson, publicerad i tidskriften *Utbildning och Demokrati* 2009, utgör startpunkten för denna uppsats. I den beskrivs hur ett flerspråkighetsperspektiv saknas inom åtta undersökta lärarutbildningar, trots att flera statliga utredningar och forskningsresultat pekar på att kunskap om hur språk- och kunskapsutveckling samverkar är nödvändigt för att skapa en likvärdig skola för alla. Det handlar ytterst om att förändra lärares inställning så att de ser alla språk, och inte bara svenskan, som verktyg för kunskapsutveckling (Carlson 2009:14).

Vikten av att integrera språk- och kunskapsutveckling i skolans alla ämnen betonas också av Skolinspektionen (2010) som en viktig faktor för att ge flerspråkiga barn optimala förutsättningar för att lyckas i det svenska skolsystemet (2010:7, 10, 14). Enligt rapporten saknas ofta kompetens hos lärarna, vilket härleds till att ett flerspråkighetsperspektiv saknas på lärarnas grundutbildningar.

Enligt Skolverkets statistik var 27,1 % av grundskoleeleverna berättigade till modersmålsundervisning under läsåret 2017/2018 (Skolverket 2018:9). Att vara berättigad till modersmålsundervisning innebär att minst en av elevens vårdnadshavare talar ett annat modersmål än svenska, att detta språk talas i hemmet och att eleven har grundläggande kunskaper i det (SFS 2010:800). Uppgiften kan ses som en fingervisning om hur många elever som är flerspråkiga i grundskolan i Sverige i dag, och i förlängningen hur många elever som är flerspråkiga även i gymnasiet. Flerspråkiga elevers skolresultat är generellt lägre än för elever med svenska som modersmål (Lindberg 2011:9). Resultatskillnaderna mellan elever som är födda i Sverige och elever med utländsk bakgrund är enligt den senaste PISA-

undersökningen större i Sverige än i genomsnittet för OECD-länderna (Skolverket 2016:30).

Malmö universitet har som enda lärosäte tematiserat sin lärarutbildning med ett tydligt flerspråkighetsperspektiv, där blivande ämneslärare ska få verktyg för att språkligt tillgängliggöra sina ämnen ur ett första- och andraspråksperspektiv. Mot denna bakgrund vill jag med min uppsats undersöka hur examinerade lärare vid Malmö universitet och ett annat lärosäte talar om flerspråkighet och språkets roll för kunskapsutvecklingen. För att avgränsa studien har jag valt att intervjua ämneslärare med samhällskunskap som ämne, vilket också är mitt eget blivande förstaämne.

## **2. Bakgrund**

Eftersom studien har en jämförande ansats följer i detta avsnitt en kort redogörelse för hur de två lärarutbildningarna skiljer sig åt gällande ett flerspråkighetsperspektiv. Högskoleförordningen reglerar hur lärarutbildningarna ska utformas, hur många högskolepoäng som krävs och vilka mål studenten ska nå för att få en ämneslärarexamen. Högskoleförordningen lämnar dock utrymme för universitet och högskolor att själva tematisera sina utbildningar, menar Norberg Brorsson och Lainio (2015:56). Ett exempel är hur Södertörn högskola har en interkulturell profil (Södertörns högskola 2018), men den är inte explicit kopplad till språkutveckling så som Malmö universitet är.

### **2.1 Lärarutbildningen vid Malmö universitet**

Malmö universitet, tidigare högskola, är vid tidpunkt för denna uppsats, det enda lärosäte för lärarutbildningar i Sverige som tematiserat sin utbildning med fokus på flerspråkighet. Malmö universitet beskriver sin ämneslärarutbildning som att den är ”utformad för att tillgodose de krav som ett föränderligt samhälle ställer på skola och lärare [...]” (Malmö universitet 2018). Utöver de nationella mål som högskoleförordningen reglerar har de lagt till två lokala examensmål för studenter:

- Visa kunskap om och förmåga att beakta innebörden av interkulturalitet, medborgerlig bildning samt lärande för hållbar utveckling i pedagogisk yrkesverksamhet.
- Visa kunskap om och förmåga att beakta sambandet mellan det ämnesspecifika språket och elevers kunskapsutveckling ur ett första- och andraspråksperspektiv (Malmö Universitet 2018).

## **2.2 Lärarutbildningen vid Göteborgs universitet**

Göteborgs universitet är det lärosäte som erbjuder flest ämnen i ämneslärarutbildningen i Sverige (Göteborgs universitet 2018). I broschyren *Ämneslärarprogrammet för hösten 2018* står att läsa att ämneslärarprogrammets tyngdpunkt ligger på ämnesstudierna som även inkluderar ämnesdidaktik. Utöver det som ska ingå i alla lärarutbildningar, vilket är reglerat i högskoleförordningen, erbjuder Göteborgs universitet en tvärvetenskaplig kurs om mänskliga rättigheter och hållbar utveckling där lärandet sker i alternativa lärmiljöer (Göteborgs universitet 2018). Denna kurs innehåll och mål speglas inte i några lokala examensmål, utan de examensmål studenter vid Göteborgs universitet ska uppnå är de nationella mål som är reglerade i högskoleförordningen.

Sammanfattningsvis kan Göteborgs universitets lärarutbildning betraktas som en utbildning med bredd och ett extra fokus på hållbar utveckling, medan Malmö universitets lärarutbildning har en mer interkulturell tematisering med fokus på flerspråkighet.

### 3. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att få en djupare förståelse för hur några ämneslärare med samhällskunskap som ämne förhåller sig till flerspråkighet i skolan och hur de uttrycker att de arbetar med det svenska språket i samhällskunskapen. Eftersom Göteborgs universitet och Malmö universitet har olika tematiseringar på sina lärarutbildningar fann jag det även intressant att se om några skillnader och/eller likheter kunde urskiljas i hur lärarna talade om flerspråkighet. Frågeställningarna är:

- Hur förhåller sig de deltagande ämneslärarna, som studerat vid Malmö respektive Göteborgs universitet, till flerspråkighet i skolan?
- Hur uttrycker de deltagande ämneslärarna, som studerat vid Malmö respektive Göteborgs universitet, att de arbetar med elevernas utveckling av det svenska språket inom samhällskunskapsämnet?

## 4. Tidigare forskning – kunskapsläge

I följande avsnitt redogörs för forskning och samlad kunskap som relaterar till uppsatsens frågeställningar. I dagsläget tycks det inte finnas forskningsstudier på hur lärare påverkas av lärarutbildningen när det gäller flerspråkighet. Därför har jag valt att även redogöra för vad som präglar närliggande fält och inkludera kunskapsläget. Det som presenteras i detta avsnitt är forskning om språkets relevans i alla ämnen, en kort historik om attityder till språk i Sverige, forskning om translanguaging samt forskning om lärares attityder till flerspråkighet.

### 4.1 Språkets relevans i alla ämnen

Här följer en kort redogörelse för språkets relevans i alla ämnen vilket är centralt för varför forskare argumenterar för att ett flerspråkighetsperspektiv borde ges mer utrymme på lärarutbildningarna.

I grundskolans läroplan står det uttryckligen att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade (Skolverket 2017:9), men denna språkliga medvetenhet finns inte i läroplanen för gymnasiet. Att denna formulering inte finns i läroplanen för gymnasiet anser Norberg Brorsson och Lainio (2015:84) är anmärkningsvärt eftersom skolspråket under senare år blir allt svårare och mer akademiskt, vilket gäller för alla elever i skolan och inte endast för de som har ett annat språk än svenska som modersmål.

Språket i gymnasieskolan ställer höga krav på eleverna. De ska kunna lyssna på genomgångar, läsa och förstå lärobokstexter och annat skrivet material. Eleverna ska också kunna redovisa sina kunskaper såväl skriftligt som muntligt. För att nå kunskapskraven i samhällskunskap 1b krävs det till exempel att eleven redogör för, analyserar, förklarar, drar slutsatser, värderar, reflekterar, argumenterar samt söker, granskar och tolkar information om ämnesstoffet (Skolverket 2011b). Alla dessa begrepp relaterar till språkliga förmågor som eleverna behöver bemästra. Under skolåren expanderar elevernas språkliga repertoarer när de successivt blir



undervisade på och om ett mer formellt och situationsobundet skolspråk som skiljer sig från vardagsspråket (se t.ex. Lindberg 2006:84–85). Till exempel skiljer sig skolspråket från vardagsspråket genom att handlingar och processer nominaliseras (Gibbons 2009:89). Dessutom kan samma skolspråkliga begrepp betyda olika saker beroende på vilken ämneskontext ordet sätts in i. Ordet *ledare* betyder till exempel olika saker beroende på om det återfinns i en naturvetenskaplig eller en samhällsvetenskaplig text (Lindberg 2011:18). Det är snarare skolspråkets utformning i sig, snarare än de ämnesspecifika fackorden, som vållar problem för de elever som tillägnar sig ämneskunskaper på sitt andraspråk (Lindberg 2006:96).

På dessa grunder argumenterar exempelvis Gibbons (2009:32) för att alla lärare bör ha kunskap om på vilka sätt deras ämnen ställer krav på språkliga förmågor. Forskning kring hur ämneslärare förhåller sig till språkutveckling inom sina ämnen verkar inte ha bedrivits i någon större utsträckning, förutom då lärarna varit aktiva inom språkutvecklande projekt (se t.ex. Sellgren 2006) och denna forskning har därför inte bedömts som relevant för min studies syfte. Däremot har en examensarbete av Brink och Widéen (2005) undersökt olika ämneslärares förhållningssätt till gymnasieelevers språkutveckling, dock utan ett flerspråkighetsperspektiv och med fokus på det muntliga. Deras resultat pekar bland annat på att de intervjuade lärarna framförallt kopplar begreppsutveckling till hur de arbetar språkutvecklande (Brink & Widéen 2005:33).

## **4.2 Kort historik till attityder till språk i Sverige**

Sverige har länge präglats av en enspråkig och monokulturell norm men har aldrig varit ett enspråkigt land där alla bara pratar svenska. Den nationalromantiska idén om en stat, ett språk, ett folk menar Lainio (2013:299, 304) har bidragit till negativa attityder mot flerspråkighet. Detta har bland annat i Sveriges fall resulterat i tvångsassimileringar av exempelvis samer (Hyltenstam & Milani 2012:36).

Sedan 1970-talet har dock Sveriges officiella politik präglats av begrepp som mångfald och mångkultur och invandrare uppmanas inte längre att överge sitt förstaspråk till förmån för svenskan (Jonsson & Milani 2009:81–82). Detta skifte från en assimileringspolitik till en politik som erkänner mångfald har enligt Jonsson

och Milani (2009:82) inneburit att det i det officiella samtalet blivit tabubelagt att prata om att *de* borde bli som *oss*. Den diskursiva ordningen, alltså det som får och inte får sägas, har ändrats, menar Jonsson och Milani (2009:82). Detta är Wingstedts (1998) avhandling ett exempel på. Hon undersökte bland annat genom en enkätstudie hur det språkideologiska landskapet har rört sig från en nationalistiskt motiverad monolingvistisk språkideologi mot en mer pluralistisk språkideologi. Hon uppmärksammar att det hos hennes informanter verkar finnas en paradox mellan den mer toleranta, och mer politiskt korrekta, pluralistiska språkideologin och den monolingvistiska normen som omedvetet internaliserats av informanterna under uppväxten (Wingstedt 1998:318–319). Precis som Wingstedts (1998) undersökning visar och som Hyltenstam och Milani (2012:120) lyfter fram, betyder en förändrad diskursiv ordning inte nödvändigtvis att människors attityder förändras.

### 4.3 Translanguaging

Ett fenomen som det forskats mycket om under senare år är translanguaging, vilket bland annat Vujanic Eriksson (2017) skrivit om i sin magisteruppsats i svenska som andraspråk.

Translanguaging kan definieras på olika sätt men Garcías (2009:45) definierar det som ”*mångfaldiga diskursiva praktiker* som tvåspråkiga personer är engagerade i för att *skapa mening i sina tvåspråkiga världar*” (författarens egna kursiveringar). Detta synsätt har utmanat en monolingvistisk norm eftersom användning av translanguaging bygger på en dynamisk syn på språk. Den utgår från en flerspråkig praktik som norm snarare än en traditionell enspråkig norm (García 2009:45). Paulsrud m.fl. (2018:15) menar att translanguaging i praktiken betyder att elevernas alla språk erkänns och används för lärandet. Translanguaging ska inte betraktas som en ren undervisningsmetod utan snarare ett förhållningssätt där denna dynamiska syn på språk genomsyrar undervisningen (Svensson 2017:51).

Williams (2012) skiljer enligt García och Wei (2018:131–132) mellan naturligt och officiellt translanguaging. Naturligt translanguaging uppstår exempelvis hos eleverna själva som ett verktyg för att lära sig, både individuellt och i grupp, men kan också uppstå spontant mellan lärare och elev. Officiellt translanguaging är det

som sker när läraren har planerat för translanguagingaktiviteter, till exempel i syfte att fördjupa och diskutera ämneskunskaper (García & Wei 2018:131–132).

#### **4.4 Lärares attityder till flerspråkighet**

En följd av att vara präglad av olika diskurser och ideologier, så som den monolingvistiska normen och en officiell diskurs om mångfald som någonting positivt, den pluralistiska, är att det påverkar vad man som lärare fokuserar i elevens språk- och kunskapsutveckling. Enligt Lindberg (2011:11) är värderingar och attityder hos skolanställda ofta kopplade till en monolingvistisk norm.

År 2012 inleddes ett brett forskningsprojekt av Lindgren, Svensson och Zetterholm (2015) på en skola där 98 % av eleverna var flerspråkiga och där elevernas måluppfyllelse var låg. Inom ramen för projektet utfördes Svensson (2016) en studie kring lärarnas föreställningar om flerspråkighet. I studien identifierades en stark monolingvistisk norm hos de enspråkiga lärare som intervjuats och vars undervisning observerats, exempelvis genom att eleverna ombads att inte tala sina modersmål på skolans område och lärarna såg elevernas bristande svenskkunskaper som orsaken till den låga måluppfyllelsen (Svensson 2016:201–204). Detta bristtänkande kan ses som ett exempel på ett bristperspektiv som fokuserar elevernas bristande svenskkunskaper snarare än att se elevernas andra språk som resurser för kunskapsutveckling. Bristperspektivet står i kontrast till ett resursperspektiv, som innebär att man i stället ser elevens varierade språkkunskaper som en tillgång i klassrummet (Wedin 2018:2). I Svenssons (2016) studie var det exempelvis viktigt för de lärarna att framhålla att svenska talades i klassrummet för att *alla* måste förstå *alla* i ett klassrum och lärarna menade att modersmålsanvändning inte var någonting som berörde deras egna undervisning (Svensson 2016:206–207). Detta resultat kan ställas i kontrast med hur de flerspråkiga lärarna i Svenssons studie svarade. De var överlag mer positiva till att eleverna skulle använda sina modersmål på lektionerna, men studien visade att de i undervisningssituationer också var starkt präglade av den monolingvistiska normen (Svensson 2016:207).

I flertalet examensarbeten (se t.ex. Asic 2009, Flink 2010 och Dagdelen & Rudolfsson 2009) har det framkommit att lärare och pedagoger är positiva till flerspråkighet. Dessa resultat ligger i linje med Skolinspektionens rapport från 2010. Skolinspektionens granskning omfattade hur huvudmän, förskolor och skolor arbetar kring språk- och kunskapsutveckling inom för- och grundskolan. Granskningen visade att det finns en positiv inställning till mångkulturalitet och flerspråkighet bland lärare, men att det saknades kompetens i hur detta kunde omsättas i undervisningen (Skolinspektionen 2010:28). I rapporten skrivs att ”Behov av ökad kunskap finns bland annat när det gäller ett språkutvecklande arbetssätt, flerspråkighet, andraspråksinlärning, ett interkulturellt förhållningssätt och svenska som andraspråksundervisning” (Skolinspektionen 2010:26).

Med utgångspunkt i ovanstående redogörelser verkar det finns ett glapp mellan å ena sidan positiva attityder till flerspråkighet och å andra sidan kunskap om hur man som lärare kan omsätta en språk- och kunskapsutvecklande undervisning i praktiken. Därför har jag funnit det intressant att undersöka hur samhällskunskapslärare vid två olika lärosäten talar om flerspråkighet i skolan och hur de arbetar med det svenska språket, med utgångspunkt i att det perspektiv som belyser de språkliga resurser som forskare beskriver som underutnyttjade resurser generellt saknas i lärarutbildningen (Carlson 2009:21, Norberg Brorsson & Lainio 2015:59, Lindberg 2011:15–16).

## **5. Teoriram och metodologisk utgångspunkt**

I följande avsnitt redogörs för uppsatsens teoretiska ramverk. Eftersom syftet med föreliggande studie är att belysa hur samhällslärare på gymnasiet uppfattar flerspråkighet som fenomen är socialkonstruktionism tillsammans med ett diskursanalytiskt angreppssätt användbara teoretiska utgångspunkter. Diskursanalysen kan betraktas som en integrerad teori och metod eftersom den utgår från teoretiska premisser som måste accepteras för att den ska bli användbar som metod. För att kunna applicera ett diskursanalytiskt angreppssätt på en forskningsstudie krävs att de grundläggande filosofiska premisserna hos socialkonstruktionismen accepteras (Winther Jørgensen och Phillips 2000:10)

eftersom de står i kontrast till en mer traditionell positivistisk forskning. Därför redovisas i detta kapitel socialkonstruktionismen och därefter diskursanalysens utgångspunkter, samt en diskussion kring detta val av metod. En vidare redogörelse för hur jag har bearbetat mitt material följer i avsnitt 6. *Metod och material*.

## **5.1 Socialkonstruktionism**

Socialkonstruktionism är en teori och ett perspektiv på världen där språket och språkanvändning är centralt. Enligt teorin konstruerar vi världen genom språket, vilket får reella konsekvenser (Burr 2015:52). Huvuddragen inom socialkonstruktionism är fyra grundläggande påståenden. Det första påståendet är att socialkonstruktionister är kritiska mot gängse uppfattningar om sanning, vilket grundar sig i att verkligheten så som vi upplever den är baserad på sociala konstruktioner som skapas mellan människor (Burr 2015:3). Med andra ord konstrueras verkligheten i ett kontinuerligt samspel mellan människor och sanning och är därför aldrig objektiv. För det andra är våra idéer om verkligheten ett resultat av de konstruktioner som skapats tidigare, vilket innebär att våra uppfattningar alltid är relativa till den historia och kultur som format våra tankar (Burr 2015:3). Det tredje grundläggande påståendet är att vi upprätthåller kunskap genom sociala processer (Burr 2015:4–5). Detta står i bjärt kontrast till traditionella uppfattningar om att det finns en objektiv sanning som är oberoende människan och sociala samspel (Börjesson 2003:49). Det fjärde och sista påståendet som socialkonstruktionism tar avstamp i är att vår socialt konstruerade uppfattning påverkar vårt handlande, vilket leder till sociala konsekvenser (Burr 2015:5).

Enligt socialkonstruktionismen är det vi säger således aldrig neutralt, utan präglad av den kontext vari vi lever (Burr 2015:52).

## **5.2 Diskursanalys**

Diskursanalysen är tätt sammankopplad med socialkonstruktionismen. Det är ett verktyg som kan användas för att undersöka hur människor konstruerar sin egen verklighet genom språket. Winther Jørgensen och Phillips (2000:7) definierar

diskurs som *ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)*. Diskurser begränsar vilka uttalanden som är möjliga i en viss kontext, även om de också är föränderliga över tid. Diskurserna är föränderliga över tid men eftersom de ofta förändras under längre tidsperioder är det lätt att uppfatta dem som statiska (Winther Jørgensen & Phillips, 2000:12). Diskurserna synliggörs i den sociala interaktionen mellan människor, eftersom att det är genom språket som vi får tillträde till verkligheten. Det är mellan människor som sanningar konstrueras (Kvale & Brinkmann 2014:12–14).

Foucault, som med sina arbeten influerat diskursanalysen, menade att samhället präglas av utestängningsprocedurer varav *förbudet* är ett exempel; ”Alla vet att man inte får säga allt, att man inte kan tala om vad som helst när som helst och, slutligen, att vem som helst inte får tala om vad som helst” (Foucault 1993:7). Detta citat belyser diskursernas roll för hur vi konstituerar världen på bestämda sätt beroende på vår kontext i stället för på de andra möjliga sätt som genom språket skulle kunna vara tillgängliga för oss.

Användningen av diskursanalys och socialkonstruktionism som teoretisk och metodologisk utgångspunkt för min studie är motiverat av att jag ämnar undersöka *hur* människor talar om ämnet för min uppsats och därigenom synliggöra vilka dominerande synsätt som präglar mina intervjudeltagares tal.

### **5.3 Diskussion om diskursanalys som metodologisk utgångspunkt**

En återkommande diskussion bland forskare som använder socialkonstruktionistisk teori är hur man kan rättfärdiga sitt resultat (Burr 2015:178). Eftersom den socialkonstruktionistiska teorin frångår konceptet om objektiva sanningar blir diskussionen om forskningens reliabilitet och validitet något annorlunda än i positivistisk forskning. Transparensen i forskarens tillvägagångssätt blir här ett sätt för att styrka pålitligheten i ens resultat (Burr 2015:177–178).

Valet av socialkonstruktionism och ett diskursanalytiskt angreppssätt som teoretisk och metodologisk bakgrund grundades i att jag ville nå förståelse kring hur de intervjuade lärarna talade om flerspråkighet. Med bakgrund i att socialkonstruktionismen och diskursanalysen frångår traditionella uppfattningar om

positivistiska sanningar har den kritiserats för att inte ha någon vetenskaplig förankring. Således är det av vikt för mig att framhålla att denna studie är ett nedslag i ett historiskt, socialt och kulturellt sammanhang och inte gör anspråk på att vara en generell sanning. Den empiri som redovisats för, hade av en annan forskare kunnat redovisas annorlunda och resultatet är också beroende av min teoretiska vinkling och av de diskurser som präglat och präglar mig. Som nämnts i avsnittet om den teoretiska utgångspunkten behöver grundpremisserna hos socialkonstruktionismen accepteras för att resultatet av en socialkonstruktionistisk studie ska bedömas som trovärdigt sett till reliabilitet och validitet (Winther Jørgensen & Phillips 2000:28–29). Om vi accepterar premisserna blir det alltså tydligt att fenomen alltid kan skildras på andra sätt, av andra forskare med andra teoretiska infallsvinklar och resultatet är avhängigt den sociala kontext vari studien utarbetades.

## **6. Metod och material**

För insamling av empirisk data till undersökningen har kvalitativa semistrukturerade intervjuer valts som metod. Att använda intervjuer är lämpligt när syftet är att förstå hur människor uppfattar fenomen (Kvale & Brinkmann 2014:15) vilket är analysens syfte. Ett diskursanalytiskt angreppssätt används sedan för att urskilja *hur* intervjudeltagarna pratar om ämnet för min uppsats. Först följer i detta avsnitt en redogörelse för urvalet av intervjudeltagare, vilket följs av en kort presentation av dessa. Därefter redogörs för intervjun som metod för insamling av empiriskt material och därefter redovisas hur intervjuerna genomfördes samt hur jag bearbetade mitt material. Slutligen presenteras etiska riktlinjer för studien.

### **6.1 Urval av intervjudeltagare**

Valet av intervjudeltagare var kopplat till mina frågeställningar eftersom studien har en jämförande ansats mellan lärare som studerat vid två specifika universitet. Utgångspunkten var att lärarna skulle ha studerat på det nya lärarprogrammet som

infördes 2011 eftersom det skulle innebära att de haft samma ramar, till skillnad från om någon hade läst vid det gamla lärarprogrammet. Det var också vid införandet av det nya lärarprogrammet som Malmö universitet introducerade de lokala examensmålen. Eftersom ämneslärarutbildningen tar fem år att genomföra var urvalet av intervjudeltagare därmed begränsat till de lärare som påbörjat sin utbildning 2011 eller 2012. Det var också en fördel att samtliga intervjudeltagare var någorlunda nära sin utbildning tidsmässigt då min förhoppning var att de skulle kunna minnas detaljer av den. En viktig utgångspunkt för urvalet var att de intervjuade lärarna hade samhällskunskap som ett av sina ämnen, samt att de inte hade svenska som andraspråk som ett ämne.

Av administrativ personal på lärosätena fick jag kontaktinformation till de examinerade lärare som var relevanta för min studie. Jag skickade därefter ut en förfrågan via mejl om de hade möjlighet att delta i studien (se Bilaga 1) varav totalt sju personer, fyra från Göteborgs universitet och tre från Malmö universitet, svarade positivt och hade möjlighet att delta.

### ***6.1.2 Presentation av intervjudeltagare***

Samtliga intervjudeltagare arbetar som samhällskunskapslärare på gymnasiet i dag. I bakgrundsfrågorna som ställdes under intervjun framkom att samtliga intervjudeltagare är uppvuxna i Sverige; två i storstäder, tre i mellanstora städer och två i småstäder. Några har studerat enstaka kurser på universitetet innan ämneslärarutbildningen påbörjades, varav ingen av dessa kurser var av relaterade till språk eller språkutveckling.

Jag har valt att benämna intervjudeltagarna som studerat vid Malmö universitet som M1, M2 och M3 och de som studerat vid Göteborgs universitet som G1, G2, G3 och G4.

En viktig aspekt och någonting jag inte tog med i beräkningen inför mitt urval var det faktum att de som studerat vid Göteborgs universitet i mindre utsträckning arbetar med flerspråkiga elever än de som studerat i Malmö. Detta framkom när bakgrundsfrågorna ställdes under intervjun och kan möjligen ha påverkat hur de talade om ämnet för min uppsats eftersom de har olika erfarenheter av elevgruppen.



## 6.2 Intervjuer

För att samla in det empiriska materialet har jag använt semistrukturerad kvalitativ forskningsintervju som metod. Med utgångspunkt i en intervjuguide (se Bilaga 2) har jag som intervjuare varit flexibel gällande i vilken ordning frågorna ställts, samt varit lyhörd för hur de intervjudeltagarna utvecklade sina svar för att sedan ställa relevanta följdfrågor (Christoffersen & Johannessen 2015:84–85). Intervjuguiden utarbetades tidigt i arbetsprocessen och består av öppna frågor inom ramen för fyra teman, exklusive bakgrundsfrågor och avslutning. Eftersom jag sedan tidigare inte hade någon erfarenhet av intervjusituationer valde jag göra en detaljerad intervjuguide för att försäkra mig om att det område jag ville täcka fanns nedskrivet i konkreta frågor. Dessa förhöll jag mig sedan till under intervjuerna men lade främst vikt vid att skapa ett samtal mellan mig och lärarna jag intervjuade genom att ställa följdfrågor i enlighet med Kvale och Brinkmanns (2014:176–177) kategorisering av olika typer av intervjufrågor.

Kvale och Brinkmann (2014:119) framhåller att intervjusituationen som sådan är ett sätt att producera kunskap, vilket sammanfaller med de teoretiska ramarna för uppsatsen. Det socialkonstruktionistiska perspektivet innebär, som nämnts tidigare, att kunskap upprätthålls genom sociala processer (Burr 2015:4–5) och därför är intervjusituationen som sådan ett tillfälle där kunskap skapas. Av denna anledning har jag också valt att benämna mina intervjudeltagare för just *deltagare* eftersom de deltog i att skapa mitt material i den specifika kulturella och sociala kontexten vari intervjuerna tog plats.

Semistrukturerad intervju är en vanlig metod vid ett diskursanalytiskt angreppssätt eftersom det ger stora möjligheter för intervjudeltagarna att redogöra för sina tankegångar vilka forskaren sedan kan analysera utifrån olika diskurser (Winther Jørgensen & Phillips 2000:118).

## 6.3 Genomförande av intervjuerna

Intervjuerna genomfördes under april och maj 2018. Fyra av intervjudeltagarna hade

möjlighet att träffas i Göteborg och dessa träffade jag personligen på deras arbetsplatser eller i Göteborgs universitetets lokaler. Tre av intervjuerna genomfördes via videosamtal eftersom jag inte hade möjlighet att åka till de intervjudeltagare som inte bodde i mitt närområde. Videosamtalen möjliggjorde att jag och intervjudeltagarna både kunde se och höra varandra som vid ett personligt möte. Intervjuerna var individuella och varade mellan 40 minuter och en timma.

För att dokumentera intervjuerna spelade jag in dessa med både inspelningsprogram på datorn och på telefon, och transkriberade dem så nära in på intervjusituationen som möjligt för att det då var lättare att minnas nyanser i samtalet. För att minnas om någonting sades med emfas eller med ironi antecknade jag även under intervjutillfällena då det vid transkribering av inspelade intervjuer förefaller omöjligt att översätta talets alla nyanser till skrift (Kvale & Brinkmann 2014:218). Mitt fokus vid transkriberingen har framförallt varit att vara konsekvent. Vid längre pauser och när intervjudeltagarna har omformulerat sig har jag använt /.../. Jag har tagit bort utfyllnadsljud som *eeh* och anpassat talspråket till skriftspråk i de fall jag ansett det nödvändigt. Till exempel har *asså* blivit *alltså* i det transkriberade materialet.

#### **6.4 Bearbetning av material**

I arbetet med att hitta teman i mitt material använde jag mig initialt av *kodning* för att få en överblick. Kodning innebär att man komprimerar textavsnitt till nyckelord (Kvale & Brinkmann 2014:241). På så sätt kunde jag både överblicka materialet och identifiera vilka begrepp eller resonemang som återkom i flera utsagor för att hitta teman. Detta har dock inte varit en linjär process. Jag har återkommande i min analysprocess gått tillbaka till mitt råmaterial och reviderat de teman jag funnit, med mina frågeställningar som utgångspunkt.

Centralt för bearbetningen av mitt empiriska material har också varit att hitta variationer i intervjudeltagarnas tal. Ofta är inte människors tal konsekventa eftersom vi ständigt präglas av konkurrerande diskurser (Talja 1999:462) och därför är synliggörandet av variationer ett sätt att identifiera vilka diskurser som präglar deltagarnas utsagor.

## 6.5 Etiska riktlinjer

Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram de forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning som jag har förhållit mig till under arbetet med denna studie; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att deltagarna ska upplysas om att deltagandet i studien är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet 2002:7). I informationsbrevet som skickades ut till alla potentiella intervjudeltagare fanns denna information (se Bilaga 1).

Samtyckeskravet specificerar att samtycke kring deltagande i studien har inhämtats av forskaren (Vetenskapsrådet 2002:9) vilket gjordes i och med att intervjudeltagarna via mejl tackade ja till att medverka i studien, med vetskapen om att de när som helst kunde avböja att medverka.

Konfidentialitetskravet innebär att deltagarnas integritet ska skyddas så att de inte kan identifieras av utomstående (Vetenskapsrådet 2002:12) vilket jag har gjort genom att benämna dem med andra namn än deras riktiga. Jag har inte heller skrivit ut vilket andraämne de har och inte heller delgett information om i vilken stad de nu arbetar.

Det fjärde och sista huvudkravet som Vetenskapsrådet (2002) framhåller är nyttjandekravet, vilket innebär att uppgifterna om mina intervjudeltagare inte får användas i andra syften än för forskningsändamål. Detta innebär för min del att jag inte sprider informationen till andra parter.

## 7. Resultat och analys

Nedan följer de resultat jag funnit mest relevanta för mina frågeställningar, presenterade under tre teman; *Elevers flerspråkighet som tillgång eller begränsning*, *Modersmålsanvändning i klassrummet* och *Ämneslärare i samhällskunskap eller språklärare - eller både och?* Tematiseringen är ett resultat av analysen då det under

kodningsprocessen och bearbetningen av materialet framkom att deltagarna gav uttryck för flerspråkighet på olika sätt beroende på om de pratade om flerspråkighet i skolan på en generell nivå eller om de talade om sina praktiska erfarenheter av flerspråkiga klassrum. Kodningsprocessen gav också upphov till tema nummer tre, *Ämneslärare i samhällskunskap eller språklärare – eller både och?* vilket främst relaterar till studiens andra frågeställning gällande elevers utveckling i det svenska språket inom samhällskunskapen.

Av intresse för resultatet framkom i bakgrundsfrågorna att samtliga av de intervjuade lärarna uttrycker att de valt lärosäte baserat på geografiskt läge och att ingen av de tillfrågade som gick vid Malmö universitet framhåller att de valt utbildningen på grund av deras flerspråkighetsprofil. Sex av de sju intervjuade lärarna framhåller att de gärna haft mer fokus på flerspråkighet under sin utbildning och att de upplever att de saknar verktyg för att möta flerspråkiga elever. Samtliga intervjuade lärare uttrycker också att de främst valt läraryrket baserat på deras ämnesintresse.

### **7.1 Elevers flerspråkighet som tillgång eller begränsning**

Resultatredovisningen i detta avsnitt utgår från hur intervjudeltagarna talade om flerspråkighet i skolan på ett generellt plan. En grundläggande fråga som jag bad deltagarna svara på är hur de själva skulle definiera flerspråkighet. Två synsätt framträdde, som citaten nedan får representera.

M1: Någon som kan använda sig av flera språk.

G4: Alltså min första tanke när jag hör det... Då handlar det om elever som inte har svenska som modersmål.

Medan M1:s utsaga ger uttryck för att flerspråkighet handlar om hur att man kan *använda* sig av flera språk, handlar G4:as utsaga snarare om att det som definierar flerspråkighet är att det handlar om de elever som *inte* har svenska som modersmål, där bristen av kunskaper i svenska står i fokus. Detta kan relateras till Wedins

forskning om brist- och resursperspektiv (Wedin 2018:2) där G4:s utsaga kan sägas vara ett uttryck för ett dominerande synsätt där bristande kunskaper i svenska står i fokus gällande frågan om vad flerspråkighet innebär. M1:s utsaga kan tolkas som ett uttryck för ett resursperspektiv eftersom *användningen av flera språk* står i fokus, vilket kan innebära att man ser en potential i att kunna använda sin flerspråkighet. En annan deltagare uttrycker sig såhär:

G1: Det kanske är min fördom kring det, men att flerspråkighet innebär att du inte kan svenska så bra. Men flerspråkighet kan ju innebära att du kan svenska skitbra och att du kan persiska, engelska och norska skitbra med. Så i den månen är det ju jättebra [...] Men om du inte kan svenska så kan det vara ganska dåligt.

De positiva aspekterna med att vara flerspråkig är enligt denna utsaga villkorade till att du vid sidan av dina andra språk också behärskar svenska. Denna utsaga kan vara ett exempel på hur den monolingvistiska normen står i konflikt med den pluralistiska, vilket Wingstedts (1998) undersökning också pekade på. Wingstedt framhåller att människor kan sträva efter att lyfta fram den pluralistiska ideologin som någonting positivt, men om majoritetsspråket ställs mot minoritetsspråken tenderar den monolingvistiska ideologin att dominera (Wingstedt 1998:326–327). Trots en samhällelig styrning mot erkännandet av mångfald verkar flerspråkighetens positiva aspekter, enligt intervjudeltagarna i min studie, endast vara positiva om det svenska språket också behärskas, vilket även utsagan nedan kan ses som ett exempel på.

G4: Ja alltså det är ju inte negativt i sig att ha ett hemspråk och också ha svenska men det är just att det blir svårt om svenskan blir lidande så att säga. Det är väl därför man kan vara kritisk mot det här att man lägger så mycket fokus på hemspråksundervisning och sånt i skolan och i stället kanske borde lägga det fokuset på att verkligen bli bättre på svenska [...] För vad är egentligen syftet?

I denna utsaga framställer läraren modersmålsundervisning som någonting som eventuellt borde nedprioriteras i förmån för svenskundervisning. Här använder den intervjuade läraren pronomenet *man* vilket kan ses som ett diskursivt sätt att öka trovärdigheten i det sagda och samtidigt förskjuta åsikten till att vara någon annans; att vara en generell sanning. Snarare visar forskning elevers andraspråksutveckling gynnas av modersmålsundervisning (se t.ex. Thomas & Collier 1997 och Ganuza & Hedman 2017). Innan den dynamiska synen på språk fick fäste inom språkforskningen talade man om *additiv* och *subtraktiv* tvåspråkighet, där ett språk kunde läggas till ovanpå det första eller läras in med en negativ inverkan på förstaspråket (Otterup 2018:2). G4:as utsaga ovan kan vara en reflektion av en sådan diskurs, där språk beskrivs som åtskilda enheter som konkurrerar *mot* varandra, men detta synsätt kan alltså ställas i kontrast till den dynamiska synen på språk där olika språk inte ses som enskilda enheter utan som ett komplext språkligt system (García & Wei 2018:34).

Flerspråkighet uttrycks också som en tillgång utan den direkta kopplingen till behärskning av svenska, men detta synsätt återfinns endast hos en deltagare.

M2: Det [flerspråkighet] är en stor tillgång som man måste ta tillvara på och utbildningsväsendet är definitivt en sådan arena [där det kan tas tillvara på] skulle jag säga.

Denna utsaga uttrycks med emfas; att flerspråkighet *måste* tas tillvara på, särskilt inom utbildningsväsendet. I följande resultatredovisning ska vi dock se att det finns en diskrepans mellan den positiva bilden av flerspråkighet som deltagarna ger uttryck för, så som i M2:s utsaga ovan, och hur de talar om användningen av andra modersmål än svenska i sina egna klassrum.

Sammanfattningsvis kan det under detta tema konstateras att det verkar finnas två dominerande synsätt, olika diskurser, bland deltagarna som rimmar väl med tidigare forskning om brist- och resursperspektiv. Det verkar finnas en spänning mellan hur flerspråkighet lyfts fram som en tillgång och hur den monolingvistiska normen kommer till uttryck. Detta blir särskilt tydligt när utvecklingen av svenskan ställs

*mot* utvecklingen av andra språk och kan tyda på en paradox mellan en diskurs där flerspråkighet uttrycks som någonting positivt och en diskurs där den monolingvistiska normen fortfarande är stark.

## 7.2 Modersmålsanvändning i klassrummet

Detta tema identifierades eftersom det fanns stora variationer i hur intervjudeltagarna talade om användning av modersmål på lektionerna som verktyg för elevernas kunskapsutveckling.

Nedan definierar M2 flerspråkighet på ett närmast formellt vetenskapligt sätt genom att exkludera agenten och legitimerar på så sätt sin definition så att den framstår med hög faktastatus.

M2: Flerspråkighet definieras som att man använder sig av ett flertal olika språk i kommunikation och lärande.

Detta kan relateras till föregående temas exemplifiering av hur ett resursperspektiv kan ta sig uttryck. Vidare uttrycker M2 att:

M2: Mer praktiskt skulle jag väl säga att flerspråkighet kan vara till exempel att man använder sig av läromedel på olika språk. Eventuellt att man låter eleverna prata på olika språk.

Här kan vi tala om att deltagaren varierar sig i sitt tal om flerspråkighet. I sin definition av flerspråkighet är *användningen av ett flertal olika språk* central och kopplas samman med kommunikation och lärande. I efterföljande mening uttrycker M2 dock att man i undervisningen *eventuellt* kan *låta* eleverna prata på olika språk. Genom att använda ordet *eventuellt* sker ett skifte från en hög säkerhet till en lägre. Att använda ordet *låta* eleverna prata på olika språk kan signalera att M2 förknippar tal på olika språk i klassrummet som någonting man tillåter eller inte tillåter, snarare än uppmuntrar och använder sig av i undervisningen. Detta förhållningssätt kan

styrkas av att M2 svarar nekande på frågan om huruvida hen använder modersmålen i undervisningen; ”Inte förutom engelska när det är flerspråkighet”.

M2: Men i SPR-klassen [språkintruktionsklassen] händer det där att de sitter och pratar med varandra på olika språk. Det är givetvis en fördel vill jag säga.

Även här ger M2 uttryck för att *det händer* att eleverna pratar med varandra på olika språk och därför kan det tolkas som att det inte är en integrerad del av lektionsplaneringen. När eleverna använder andra språk än svenska och engelska på lektionen verkar det vara på deras egna initiativ och okontrollerat. M2 uttrycker att det *givetvis* är en fördel när eleverna pratar med varandra på olika språk, men ger också uttryck för att det är kopplat till en stor osäkerhet.

M2: [...] jag ibland är osäker på hur jag ska se på det här att de pratar andra språk i klassrummet. Jag har emellanåt tänkt att man ska anamma en ytterst, ytterst fast ton att ”I det här klassrummet så pratar vi svenska, punkt. Jag vill inte att ni ska sitta och föra samtal som jag inte vet vad det är ni säger för någonting för jag vet inte om ni pratar skit med varandra, jag vet inte om ni pratar skit om mig, jag vet inte vad ni håller på och snacka om, om ni fokuserar på ämnet eller om ni har glidit iväg till en helt annan fråga” Samtidigt så är jag rädd att då kanske jag berövar en del av elevernas möjlighet att sitta och diskutera med en kompis för att kunna förstå frågan bättre.

Komplexiteten i lärarens resonemang kan förstås som att hen är präglad av flera dominerande synsätt som gör anspråk på hens förståelse av verkligheten. Till skillnad från andra lärare som ger uttryck för att de inte lägger stor vikt vid användandet av andra språk än svenska i klassrummet, vilket jag redovisar för senare, menar M2 att det *givetvis* är bra när olika modersmål används som redskap för att förstå ett ämne. Samtidigt ger M2 uttryck för en osäkerhet kopplad till dessa tillfällen.



En annan lärare uttrycker sig på liknande sätt; att användningen av andra modersmål än svenska på lektionerna är bra men att det samtidigt konkurrerar med en osäkerhet.

M3: Det är en väldigt svår... Vad ska man kalla det? Det är en svår balansgång där tycker jag för att jag uppmuntrar dem att kunna hjälpa varandra. Om det är någon som inte förstår någonting så kan de ju försöka förklara det på sitt modersmål och det tycker jag funkar ganska bra oftast, men det blir ju svårt för mig att veta när de pratar om det de ska prata om och när de inte pratar om det de ska prata om när jag inte förstår deras språk liksom. Men absolut, det tycker jag är en viktig del också.

En tolkning av dessa uttalanden kan vara att de intervjuade lärarnas auktoritära roll i klassrummet utmanas av att de inte upplever sig ha full kontroll över vad som händer i klassrummet. De ger uttryck för att de misstänker att eleverna samtalar om icke-skolrelaterade ämnen när eleverna använder translanguaging i klassrummet vilket även de intervjuade lärarna i Vujanic Erikssons magisteruppsats (2017:53) framhöll. M2 uttrycker också att hen har funderat på att inte tillåta användningen av andra språk än svenska i klassrummet eftersom osäkerheten blir för stor. Enligt García och Wei (2018:133–134) skulle ett användande av translanguaging som praktik innebära att denna traditionella lärarroll som auktoritär ges upp i förmån för en roll som *underlättare* där samarbete mellan elever står i fokus och där lärarens roll alltså frångår den traditionella.

Dessa utsagor kan sägas ge uttryck för en spänning mellan diskursen som framhäver flerspråkighet som resurs och den diskurs som präglas av en monolingvistisk norm. De uttrycker att det finns en vilja till att uppmuntra eleverna att använda andra modersmål än svenska men eftersom det då handlar om språk de inte själva behärskar ger de uttryck för en osäkerhet kopplat till hur det går till i praktiken.

De deltagare som läst vid Göteborgs universitet ger uttryck för att flerspråkiga elevers användning av andra modersmål än svenska i klassrummet *kan* vara negativt,

men utan att koppla till den osäkerhet som uttryckts av M2 och M3 ovan. Detta kan bero på att de i mindre utsträckning har erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever än de deltagare som studerat vid Malmö universitet.

G2: Det beror väl på om det stör min... Alltså gör det mer nytta än skada så är det väl bra. Det beror väl på hur de pratar tänker jag. Pratar de högt i klassrummet som ingen hade fått göra på svenska heller så hade jag ju sagt till [...] Om de inte fått extraanpassningar av specialpedagog eller så, så är det ju svenska som gäller, tänker jag, för att det ska gynna alla andra [...] Stör det ingen annan och handlar om att de bara arbetar för sig själva så gör det väl inget [...].

Här uttrycker deltagaren att elever så länge de inte stör någon annan, kan prata andra modersmål men att det också beror på om de fått extraanpassningar av specialpedagog. En tolkning av detta uttalande kan vara att modersmålsanvändning ses som någonting avvikande som inte har plats i den reguljära undervisningen. Såvida läraren inte informerats om att eleven behöver extraanpassningar i form av modersmålsanvändande, beskrivs svenska som normen för att det ska *gynna alla andra*. Detta resonemang, att man bör tala svenska för att alla ska gynnas, framkom också i Svenssons studie (2016:206) men lärarna i den studien relaterade det främst till att minska risken för att elever kränker eller utesluter varandra.

G4: Om de pratar knagglig svenska och sitter och bara pratar arabiska med sina kompisar, så är det ingenting som kommer gynna deras svenska liksom att sitta och prata deras hemspråk [...] Om de känner sig mer bekväma med att prata sitt hemspråk så fine, men det är ingenting som kommer gynna deras svenska att sitta och prata hemspråk i skolan och så.

I denna utsaga framhåller deltagaren att modersmålsanvändning inte gynnar flerspråkiga elevers utveckling av svenskan. Det uttrycks som en sanning och som något med hög faktastatus. Läraren verkar utgå från ett antingen-eller-scenario

eftersom hen säger att om de ”*bara* pratar arabiska med sina kompisar, så är det ingenting som kommer gynna deras svenska”. En tolkning av detta kan vara att G4 inte upplever användningen av andra modersmål som ett verktyg för att utveckla svenskan, utan som ett hinder. Detta kan tyda på att hen är präglad av en diskurs där språk uttrycks som åtskilda enheter som bör hållas separata. I utsagan kopplas också användningen av arabiska till prat med elevernas *kompisar*, vilket kan tolkas som att arabiskan ses mer som ett språk som snarare används för kommunikation med kompisar än för utvecklingen av ämneskunskaper.

Det som uttrycks av ovanstående intervjudeltagare (M3, G2 och G4) kan relateras till det Williams (2012) enligt García & Wei (2018:131), benämner som naturligt translanguaging. När eleverna talar andra modersmål än svenska sker det spontant och på elevernas initiativ, även om M3 uttrycker att hen gärna uppmuntrar eleverna att använda sina modersmål för att förklara ämnesinnehållet. I G4:s utsaga kopplas denna form av translanguaging till någonting som skulle vara hämmande för utvecklingen av svenska medan den i G2:s utsaga uttrycks vara en eventuellt störande faktor och någonting som en specialpedagog borde besluta om. Paulsrud m.fl. (2018:17) skriver om hur den monolingvistiska normen bland annat kan ta sig uttryck på detta sätt genom att flerspråkiga elever ses som avvikande och att deras språkliga utveckling är någon annans ansvar.

En annan syn på användning av andra modersmål i klassrummet är att det varken skulle vara positivt eller negativt.

G1: Nej jag tror inte att jag hade lagt någon vikt vid det liksom... Det är ingen big deal så. Varken positivt eller negativt ja.

Här intar G1 en neutral inställning till användandet av andra modersmål än svenska på lektionerna, vilket kan tolkas som att hen vill framstå som att hen inte lägger någon vikt vid det eller som att hen inte har kunskap om modersmålsanvändningens fördelar.

G3: Om det skulle underlätta för deras inläring... Att ta sig runt ett

ämne om de har någon att diskutera med på sitt modersmål så ser jag inga hinder för det.

G3 framhåller här att användningen av andra modersmål än svenska är beroende på *om* det underlättar för eleverna vilket kan indikera att hen är osäker på om det är positivt eller negativt. Även här kan urskiljas en koppling till naturligt förekommande translanguaging när eleverna tar initiativ till att diskutera ämnet för att göra det begripligt två och två. Detta scenario kräver att minst två personer med samma modersmål finns i klassrummet samtidigt, vilket inte behöver vara fallet. Precis som G3 uttrycker finns denna möjlighet endast *om* de har någon att diskutera med. Därmed begränsas elevens möjlighet till naturligt translanguaging på förekomsten av andra elever med samma modersmål. Officiellt translanguaging som planeras av läraren begränsas däremot inte av elevsammansättningen, utan kan individanpassas till exempel genom att läraren uppmuntrar eleven att använda hela sin språkliga repertoar i sin inre dialog eller använder texter och visuella medier på elevens modersmål för att öka förståelsen för ämnesinnehållet (García & Wei 2018:167–168).

Sammanfattningsvis talar M2, M3, G2, G4, G1 och G3 om användningen av andra modersmål än svenska i klassrummet på tre olika sätt; som att det är en resurs de inte är säkra på hur de kan använda i klassrummet, som någonting som varken är positivt eller negativt och som någonting som är kopplat till en negativ påverkan på svenskan. De intervjuade lärarna verkar alltså delvis präglas av en osäkerhet kring hur man kan använda andra modersmål än svenska som resurs i klassrummet. Ett annat perspektiv på detta framkom när de sedan fick utveckla hur de ser på språkets roll för ämneskunskapsutvecklingen och hur de ser på sin egen lärarroll relaterat till språkutveckling.

### **7.3 Ämneslärare i samhällskunskap eller språklärare – eller både och?**

Detta tema identifierades under kodningsprocessen då det blev tydligt att flera lärare relaterade språkutveckling i samhällskunskap till att handla om begreppsförståelse samt att de i hög utsträckning värjer sig mot språklärollen. Därför behandlar detta

tema hur lärarna talar om det svenska språkets roll i samhällskunskap och vilken hänsyn de tar till det i såväl undervisning som bedömning. Talja (1999:462) beskriver hur intervjudeltagares resonemang ofta inte är koherenta under en hel intervju utan att den intervjuade tenderar att skifta åsikt, vilket är ett tecken på hur personen präglas av olika diskurser. G1 gav under intervjun uttryck för två resonemang som kan betraktas som motsägelsefulla.

G1: Alltså jag bryr mig inte överhuvudtaget när jag får in saker... När jag ska bedöma och sådär. Då tar jag inte hänsyn eller liksom kommer med feedback om hur de använder språket och sådär.

G1: Ja, jo jag tänker att jag inte tar hänsyn till det [språket], men alltså samhällskunskap och [ett annat ämne] också, det är ju väldigt språkliga ämnen och det... Om man ska göra en fördjupad analys så kräver det ju språk.

I dessa två utsagor ger G1 uttryck för en variation i sitt tal eftersom hen i det första citatet signalerar att hen inte tar hänsyn till språket vid bedömning, men i det andra ger uttryck för att en fördjupad analys kräver språk och att det då behöver tas hänsyn till. Detta kan relateras till kunskapskraven för de högre betygen i samhällskunskap, där man exempelvis i samhällskunskap 1b förväntas ”utförligt och nyanserat redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden [...]” (Skolverket 2011b), vilket kräver en god språklig medvetenhet. En annan lärare uttrycker sig såhär:

G3: Om det nu kommer till elevernas språk, alltså vad jag ser och hör, så kan jag nog vara ganska noggrann med språk själv. Att jag nog gärna skulle vilja rätta till eller styra elevernas språk men jag har verkligen fattat beslut att jag inte ska göra det. Framgår det vad en elev menar i en text eller i tal så rättar jag inte det för det gjorde jag en gång. Jag slant med pennan och råkade rätta motivation till motivering eller någonting sånt och den eleven tog väldigt illa vid sig så jag har bestämt mig för

att... Så länge jag förstår vad de menar så kommer jag inte rätta språk för jag är inte svensklärare.

I detta uttalande ger G3 uttryck för att hen inte rättar elevernas språk så länge hen förstår vad de menar. G3 uttrycker att hen *verkligen* har fattat ett beslut om att inte rätta elevers språk vilket signalerar att hen är bestämd i sitt beslut. En tolkning av detta uttalande kan vara att G3 har en bild av språklärare som någon som *bara* rättar grammatiska misstag, vilket hen tar avstånd från i sin egen bedömning av elevers texter eftersom hen har erfarenhet av att det inte mottagits på ett positivt sätt.

Denna uppfattning av språklärare som yrkesutövare som bara rättar grammatik och stavning uttrycks av flera lärare.

G4: Det är inte så att jag sitter och rättar stavning, grammatik eller något sådär. Nej det [språklärare] ser jag väl mig inte som.

G3: [Jag] anser att samhällskunskap på sin höjd handlar om formen. Alltså att du ska ha en uppsatsstruktur eller något så för det finns det kunskapskrav på men det finns inget kunskapskrav som handlar egentligen om att, som jag tolkar det, som att bedöma språk.

I dessa utsagor framkommer att språk som i stavning och grammatik inte är någonting de lägger vikt vid. Eftersom det är många intervjudeltagare som framhåller samma sak, verkar det viktigt för mina intervjudeltagare att betona att de gör någonting annat än att rätta grammatik och stavning. Detta kan tolkas som ett uttryck för en snäv språklärarroll. G3 uttrycker i citatet ovan att det är formen, som exempelvis att kunna uttrycka sig inom en uppsatsstruktur, som är relevant för bedömning i samhällsundervisningen. Ändå verkar G3 främst relatera begreppsförståelse till hur språk och kunskap samverkar på hens lektioner.

G3: Ja, jag tänker att... För det är ju faktiskt en del av svenskan att ha en begreppsförståelse och jag tar ju upp väldigt många svåra begrepp [...]. Man jobbar ju jättemycket med begrepp hela tiden.

Detta överensstämmer med hur flera av de andra intervjudeltagarna uttrycker att språk relaterar till kunskapsutveckling inom samhällskunskapen. Begreppsförståelse verkar vara vad intervjudeltagarna fokuserar på språkligt i undervisningen, som i citaten nedan.

G1: [...] det är lite det här med begrepp då, att om jag presenterar någonting så är jag ganska noga med att försöka definiera det och sådär.

G4: Det är klart att det blir mycket begrepp och så. Så sätt är jag ju språklärare.

Två av lärarna från Malmö, som också uttrycker att de väljer att inte kommentera stavning eller grammatik, svarade nekande på frågan om huruvida de ser sig som språklärare, men framhåller också att de är medvetna om vikten av språket i samhällskunskapen.

M1: Alltså jag tänker väl inte på mig själv som språklärare men jag ser väl mer... Vinsten i att poängtera språkets innebörd [...]

M3: Jag försöker undvika det [att se sig själv som språklärare] faktiskt. För jag tycker att jag är samhällskunskapslärare, jag är inte språklärare, men jag förstår ju givetvis vikten av språket väldigt mycket i mitt ämne.

Dessa båda utsagor innehåller en variation i att å ena sidan inte betrakta sig själva som språklärare, men samtidigt lyfta fram att de har förståelse för språkets roll för ämnesutvecklingen, vilket kan tyda på en diskursiv konflikt som eventuellt möjliggörs av att de inte kan identifiera sig med den snäva lärarrollen som de ger uttryck för.

Sammanfattningsvis kan vi under denna rubrik se indikationer på att det finns två dominerande synsätt som kan tolkas som två olika diskurser; en där det finns en tydlig åtskillnad mellan ämnes- och språklärare, där språklärare beskrivs som någon

som bara rättar stavfel och grammatik och en diskurs där alla lärares ansvar för elevernas språkutveckling betonas, i vilken aspekten med begreppsförståelse är framträdande. Särskilt hos de intervjuade som läst vid Malmö universitet syns spänningen mellan dessa två diskurser (se M1 och M3 ovan) i att de uttrycker att de förstår/poängterar språkets roll för ämneskunskapsutvecklingen samtidigt som de inte talar om sig själva i termer av språklärare.

## 8. Diskussion

I mitt resultat framkommer flera intressanta aspekter som ger implikationer för såväl framtida forskning som att lärosätena bör se över hur de erbjuder sina studenter verktyg för att möta flerspråkiga elever. I detta avsnitt diskuteras studiens resultat med hänvisning till tidigare forskning, uppdelat i fyra teman; *Hur de intervjuade lärarna pratar om flerspråkighet*, *Det flerspråkiga klassrummet*, *Begreppsutveckling i fokus och en snäv språkläroll* och *Skillnader och likheter mellan de lärare i materialet som studerat vid Malmö universitet respektive Göteborgs universitet*. Avslutningsvis ges förslag till vidare forskning.

Den första av studiens frågeställningar handlar om hur intervjudeltagarna förhåller sig till flerspråkighet i skolan. Denna frågeställning är övergripande på så sätt svaret på denna fråga diskuteras i två avsnitt; 8.1 och 8.2. Den andra frågeställningen besvaras främst i avsnitt 8.3. Avslutningsvis redogörs för de likheter och skillnader som har kunnat urskiljas mellan de intervjudeltagare som examinerades vid Malmö respektive Göteborgs universitet. Av relevans för resultatdiskussionen är att sex av sju intervjuade lärare uttrycker att de gärna skulle sett mer av ett flerspråkighetsperspektiv på utbildningen, och då främst i form av praktiska verktyg.

### 8.1 Hur de intervjuade lärarna pratar om flerspråkighet i skolan

De deltagande lärarnas utsagor ger uttryck för att de är präglade av flera diskurser kring synen på flerspråkighet. I linje med tidigare examensarbeten av Asic (2009),



Flink (2010) och Dagdelen och Rudolfsson (2009) framhåller de intervjuade lärarna flerspråkighet som någonting positivt, till exempel när M2 uttrycker att ”Det givetvis är en fördel” när eleverna pratar med varandra på olika språk (se sid. 22). Detta kan diskuteras i ljuset av Jonsson och Milanis (2009:81–82) redogörelse för hur den diskursiva ordningen har ändrats i Sverige sedan 1970-talets politiska skifte till ett land präglad av mångkultur. Eftersom flerspråkighet är tätt sammanflätad med mångfaldsbegreppet som ofta tillskrivs ett positivt värde i den offentliga diskursen (Carlson 2009:2) kan man ställa sig frågan huruvida det ens är möjligt för lärare, som i sitt tjänstemannauppdrag förväntas stå bakom statliga dokument som lyfter fram mångfald som en tillgång, att tala om flerspråkighet som någonting negativt, åtminstone rakt ut i en intervjusituation. Detta kan relateras till hur Foucault menade att utestängningsproceduren *förbjudet* fungerar; att vem som helst inte får tala om vad som helst (Foucault 1993:7). Intervjudeltagarna uttalar sig alltså delvis positivt om flerspråkighet, som kan sägas vara en bred samhällelig diskurs. Samtidigt framkommer det i materialet att det positiva i flerspråkigheten är villkorat till att eleverna utöver sina modersmål också behärskar svenskan, som till exempel G1 uttrycker; ”Men om du inte kan svenska så kan det vara ganska dåligt.” (se sid. 20). Detta kan tolkas som uttryck för en monolingvistisk norm. Dessa två diskurser verkar stå mot varandra och osäkerheten mina intervjudeltagare ger uttryck för skulle kunna vara en konsekvens av att de inte upplever sig ha verktyg till att använda sig av den positiva synen på flerspråkighet i undervisningen.

Svensson m.fl. (2018:9) skriver i Skolverkets publikation *Greppa flerspråkigheten*, med hänvisning till de engelska forskarna Conteh och Meier (2014), att den monolingvistiska normen i samhället utmanats allt mer av en pluralistisk syn på språk. Mitt resultat pekar dock på att den monolingvistiska normen är relativt stark i utsagorna hos intervjudeltagarna, vilket väcker frågan kring huruvida lärarutbildningarna har förberett dem inför att kunna omsätta en pluralistisk ideologi till en användbar praktik; något som skulle möjliggöra för lärare att använda flerspråkigheten som ett verktyg för elevernas kunskapsutveckling. När ska den pluralistiska synen på språk ge effekter på undervisningen, såväl i grund- och gymnasieskolan som i lärarutbildningen?

För grund- och gymnasieskolans del introducerades *Läsllyftet* av Skolverket 2015. Läsllyftet består av kompetensutvecklande moduler inom skriv- och läsutveckling som ska användas för kollegialt lärande ute i skolorna. Ett flertal av dessa moduler riktar sig mot lärare med flerspråkiga elever. Huvudmännen kan ansöka om statsbidrag för att ordna denna verksamhet. Således ser Skolverket att det finns ett behov av ökad kompetens inom språkutveckling, men ansvaret ligger på skolorna själva att anordna verksamheten. Gällande huruvida den pluralistiska synen på språk har fått eller inte fått fäste inom lärarutbildningarna har Norberg Brorsson och Lainio (2015) bedrivit ett forskningsprojekt tillsammans med forskare från andra EU-länder. Projektet initierades av EU-kommissionen och hade som syfte att konkretisera hur en inkluderande undervisning som tar hänsyn till såväl språk- och kunskapsutveckling kan se ut. Resultatet gav vägledning mot en förändrad lärarutbildning och innehöll bland annat en kursplan för lärarutbildningen på europeisk nivå. Även lägesbeskrivningar för varje enskilt medverkande land genomfördes, vilka mynnade ut i nationella kursplaner (Norberg Brorsson & Lainio 2015:89–90). Enligt Norberg Brorsson och Lainio har intresset för projektets slutsatser varit milda och inte bidragit till den förändring de velat se, till exempel en lärarutbildning som innehåller ett flerspråkighetsperspektiv (2015:7–8). I sin rapport skriver de att språk- och mångfaldsfrågor inte tar tillräckligt mycket plats i lärarutbildningarna i Sverige i dag (2015:59). Behovet av ökad kompetens kring flerspråkighet har alltså nått kompetensutvecklingen för lärare, men verkar enligt Norberg Brorsson & Lainio (2015:89–90) och Carlson (2009:21) inte ha nått lärarutbildningarna i någon högre utsträckning, där framtidens lärare studerar och kommer att studera. Detta pekar även mitt resultat på.

## **8.2 Det flerspråkiga klassrummet**

Ett perspektiv på hur intervjudeltagarna förhåller sig till flerspråkighet i skolan är att se till hur de uttrycker sig gällande användningen av andra modersmål än svenska på lektionerna.

Studiens resultat pekar framförallt på en osäkerhet hos lärarna. Det kan urskiljas två olika typer av osäkerhet. För lärarna som studerat vid Malmö universitet kan

urskiljas en osäkerhet som uppstår i undervisningssituationen, då de ger uttryck för att det är svårt att veta hur de ska hantera situationer där eleverna använder sig av translanguaging. Den translanguaging som beskrivs av deltagarna i studien är den som uppstår spontant mellan elever och är inte initierad som en del av en planerad undervisning. Den typ av osäkerhet som deltagarna ger uttryck för uppstår i dessa situationer skulle kunna ses som en konsekvens av att ett flerspråkigt klassrum konkurrerar med den monolingvistiska normen som utmanas när fler språk än endast majoritetsspråket talas i klassrummet (Paulsrud m.fl. 2018:18). Svensson (2017:204–205) har identifierat två vanligt förekommande invändningar hos lärare mot att fler språk än svenska används i klassrummet; det blir kaotiskt om språk släpps fria och det möjliggör för elever att tala illa om varandra utan att läraren förstår vad som sägs. Dessa två invändningar kan även identifieras i mitt material när intervjudeltagarna ger uttryck för att det är en balansgång mellan att uppmuntra elever att använda andra språk än svenska och att veta om eleverna pratar om skolrelaterade ämnen. M3 uttrycker exempelvis att ”[...] Det blir ju svårt för mig att veta när de pratar om det de ska prata om och när de inte pratar om det de ska prata om när jag inte förstår deras språk liksom.” (se sid. 23–24). Svensson (2017:204–205) menar att dessa inslag av osäkerhet kan motverkas av att man som lärare organiserar undervisningen så att flerspråkigheten används på ett strukturerat sätt. I Svenssons studie (2017:205) framkom också att införandet av planerad translanguaging i undervisningen ledde till att eleverna slutade kasta glåpord till varandra och i högre grad använde sina språk till att förklara och översätta ord till sina kamrater. Detta menar Svensson (2017:204–205) kan vara en konsekvens av att lärarna, genom att aktivt uppmuntra eleverna att använda alla sina språkliga resurser, visade respekt för elevernas modersmål. Att använda translanguaging som en återkommande del av undervisningen, initierad och uppmuntrad av lärarna, skulle enligt min mening kunna vara ett sätt att överbrygga den osäkerhet som mina intervjudeltagare ger uttryck för uppstår i situationer då eleverna talar andra modersmål än svenska mellan varandra.

Den andra typen av osäkerhet som framkommer i mitt material är huruvida användning av andra modersmål *är* en tillgång eller en begränsning i klassrummet. Denna osäkerhet kommer till uttryck hos flertalet intervjudeltagare; både hos de som

studerat i Malmö och de som studerat i Göteborg, och verkar stå i kontrast till en monolingvistisk norm där svenska beskrivs som ett språk som *gynnar alla*. Min tolkning av utsagorna i mitt material är att det verkar finnas en bristande kunskap hos de intervjuade lärarna kring om modersmålsanvändning i klassrummet är någonting bra eller dåligt. Till exempel uttrycker G4 att ”Det är ingenting som kommer gynna deras svenska att sitta och prata hemspråk i skolan och så.” (se sid. 25).

### 8.3 Begreppsutveckling i fokus och en snäv språklärrroll

Studiens andra frågeställning riktar in sig mot hur intervjudeltagarna uttrycker att de arbetar med det svenska språket i samhällskunskapen, vilket kan kopplas till hur de ser på sin roll som språklärare. Det framkommer i resultatet att de intervjuade lärarna främst sammankopplar språkutvecklingen till begreppsutveckling, vilket är i enlighet med Brink och Widéens (2005:33) resultat. Deltagarna i mitt material tenderar också att vända sig *mot* att vara språklärare vilket kan vara en konsekvens av att de utgår från en snäv tolkning av begreppet språklärare. Att vara språklärare relaterar mina intervjudeltagare främst till rättning av stavfel och grammatik. Som Lindberg (2011:17) framhåller är inläringen av ämnesspecifika ord inte det som vållar mest problem för elever som läser ämneskunskaper på sitt andraspråk, utan skolspråket i sig. G2 uttrycker att ”Om de [eleverna] inte fått extraanpassningar av specialpedagog eller så, så är det ju svenska som gäller, tänker jag, för att det ska gynna alla andra [...]” (se sid. 24) vilket kan vara ett uttryck för att språkutvecklingen förskjuts till att vara någon annans ansvar. Enligt min mening kan detta resultat implicera är att vi behöver bredda synen på lärarrollen och hur man som ämneslärare också kan vara språklärare; att de inte behöver stå i motsatsförhållande till varandra.

Sett till de styrdokument som lärare förväntas följa ska lärare bedriva en likvärdig undervisning, vilket innebär att undervisningen ska anpassas till elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket 2011a), vilket inkluderar att hänsyn även bör tas till elever med annat modersmål än svenska. I den nyligen publicerade statliga utredningen *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och*

*rektors professionella utveckling* från våren 2018 diskuteras hur alla lärare har till uppgift att arbeta språkutvecklande eftersom att språkutveckling sker i alla ämnen. I utredningen berörs denna problematik, att lärarutbildningen inte förbereder studenterna tillräckligt gällande språkutveckling, men det framhålls samtidigt att skolans läroplaner redan innehåller ett tydligt språkutvecklande perspektiv och därför borde kunskaper om språkutvecklingen redan ingå i lärarutbildningarna. Därför föreslår man inte heller några ändringar i högskoleförordningen gällande detta (SOU 2018:17, 569–575). Att skolans läroplaner redan innehåller ett tydligt språkutvecklande perspektiv och att perspektivet borde finnas med i lärarutbildningarna kan ställas mot det faktum att det i mitt resultat verkar saknas ett perspektiv där de intervjuade lärarna arbetar aktivt med annan språkutveckling än just begreppsutveckling.

#### **8.4 Skillnader och likheter mellan de lärare i materialet som studerat vid Malmö universitet respektive Göteborgs universitet**

De likheter och skillnader som framkommer i mitt material mellan de lärare som studerat vid Malmö universitet och de som studerat vid Göteborgs universitet går inte att härleda till att de läst vid ett särskilt universitet, utan kan bero på faktorer som exempelvis egna intressen, erfarenheter av flerspråkiga elever och/eller hur andra lärare de arbetar och samarbetar med ser på flerspråkighet. Det är också möjligt att det är därför vi kan urskilja en annan typ av osäkerhet mellan de olika grupperna. De som studerat vid Malmö universitet gav uttryck för en osäkerhet kopplad till klassrumssituationen, till exempel uppstår när eleverna talar andra modersmål än svenska mellan varandra. Som M2 (se sid. 23) uttrycker är hen ibland är ”osäker på hur jag ska se på det här att de pratar andra språk i klassrummet”. De som studerat vid Göteborgs universitet gav istället uttryck för en osäkerhet kopplad till en potentiell undervisningssituation. I de senares fall låg osäkerheten snarare i huruvida det är bra eller dåligt att använda andra språk än svenska i klassrummet. G2 uttrycker till exempel sig såhär: ”Det beror väl på om det stör min... Alltså gör det mer nytta än skada så är det väl bra.” (se sid. 24). Det är svårt att påvisa att min studies resultat kan härledas till att de studerat vid olika utbildningar. Detta kan

styrkas av att två av de lärare som studerat vid Malmö universitet uttryckte att de inte uppfattat att utbildningen hade ett flerspråkighetsperspektiv. Det är dock möjligt att utbildningen betonar detta perspektiv mer i dag än när mina intervjuade lärare studerade.

### **8.5 Förslag till vidare forskning**

I arbetet med denna studie har en lucka i forskningen om ämneslärares syn på flerspråkighet och användning av språkutvecklande verktyg identifierats. Min uppsats har fokuserat på hur lärare formulerar sig i fråga om flerspråkighet, vilket är ett sätt att belysa fenomen ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Mitt resultat pekar bland annat på att det finns en stor osäkerhet inbäddad kring den pedagogiska användningen av elevers flerspråkighet som resurs. Eftersom min kvalitativa studie inte är så omfattande kan den inte göra större anspråk på att vara generaliserande. Därför vore det intressant att göra en kvantitativ studie som undersöker om denna osäkerhet är utbredd hos lärare, exempelvis genom en enkätstudie.

En annan intressant vinkel hade varit att inom ramen för att undersöka synen på flerspråkighet komplettera en kvalitativ intervjustudie med klassrumsobservationer med fokus på hur lärare agerar i specifika situationer. Ett perspektiv på lärares syn på flerspråkighet är också hur eleverna själva uppfattar att de får möjlighet att använda andra språk än svenska på lektionerna och hur det påverkar deras språk- och kunskapsutveckling.

Ett för mig överraskande resultat var att lärarna i hög grad positionerade sig mot att vara språklärare och detta gällde för alla, oavsett lärosäte. Detta har jag inte mött i tidigare forskning. Är det här perspektivet vanligt bland ämneslärare? Kan denna positionering vara ett hinder för att alla lärare arbetar språkutvecklande? Det vore intressant att undersöka hur ämneslärare ser på den roll de själva spelar för elevernas språkutveckling.

Arbetet med denna uppsats har sammantaget gett upphov till flertalet frågor kring lärarrollen, den monolingvistiska normens påverkan på undervisningen av flerspråkiga elever och hur diskurser/dominerande synsätt påverkar hur vi talar om

flerspråkighet som fenomen och vilka konsekvenser det får i lärares yrkesutövning. Här har vidare forskningsstudier möjlighet att ta vid.

## 9. Slutsatser

Sammanfattningsvis kan sägas att det i mitt material kan urskiljas en stark monolingvistisk norm hos de intervjuade lärarna och en osäkerhet i huruvida flerspråkighet kan eller bör användas som resurs för kunskapsutvecklingen i samhällskunskap. Denna osäkerhet skulle kunna vara en konsekvens av att de inte fått verktygen för att arbeta utifrån ett flerspråkigt och språkutvecklande perspektiv under sin utbildning och att den traditionella lärarrollen utmanas av en dynamisk syn på språk som källa för kunskapsutveckling. Studien visar också att det hos de intervjuade lärarna uttrycks ett motstånd mot att vara språklärare, vilket kan visa på att det finns ett behov av samtal kring vad språkläraryrollen innebär.

Även om inga generella slutsatser kan dras av mitt resultat visar min studie att det finns implikationer för att lärarutbildningen bör se över hur man tillhandahåller de verktyg gällande flerspråkighet som lärare behöver för att kunna bemöta elever utifrån deras behov och förutsättningar.

## 10. Litteraturförteckning

- Asic, Jasmina 2009. *Tvåspråkighet hos barn – Hur bemöter lärare elever som har ett annat modersmål än svenska?* Examensarbete. Kalmar: Humanvetenskapliga institutionen, Högskolan i Kalmar.
- Brink, Hanna & Hanna Widéen 2005. *Är alla lärare svensklärare? En undersökning om olika ämneslärares förhållningssätt till gymnasieelevers språkutveckling med fokus på det muntliga.* Examensarbete. Kristianstad: Enheten för lärarutbildning. Högskolan Kristianstad .
- Burr, Vivien 2015. *Social constructionism.* Third edition. London: Routledge.
- Börjesson, Mats 2003. *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok.* Lund: Studentlitteratur.

- Carlson, Marie 2009. "Flerspråkighet i lärarutbildningen – ett perspektiv som saknas". *Utbildning och Demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 18:2, s. 39–66.
- Christoffersen, Line & Asbjørn Johannessen 2015. *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Conteh, Jean & Gabriela Meier 2014. Introduction. I: Conteh, Jean & Gabriela Meier (red.), *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters, s 1–14.
- Dagdalen, Aliye & Åsa Rudolfsson 2009. *Flerspråkig elev i en enspråkig skola – ur ett lärarperspektiv*. Examensarbete. Örebro: Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap. Örebro universitet.
- Flink, Annika 2009. *Det flerspråkiga klassrummet – om lärares attityder och undervisning i arbetet med flerspråkiga elever*. Examensarbete. Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation. Mälardalens högskola.
- Foucault, Michel 1993. *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Ganuza, Natalia & Christina Hedman 2017. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy – evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics* <<https://doi.org/10.1093/applin/amx010>> Hämtat 2018-10-05.
- García, Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- García, Ofelia & Li Wei 2018. *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Göteborgs universitet 2018. *Ämneslärarprogrammet Ämneskombinationer Hösten 2018* <[https://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1684/1684929\\_amneskombinationer\\_ht18\\_webb\\_.pdf](https://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1684/1684929_amneskombinationer_ht18_webb_.pdf) L1ÄGY> Hämtat 2018-06-13.
- Hyltenstam, Kenneth & Tommaso Milani 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Axelsson, Monica, Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets



- rapportserie, 5: 2012. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 17–134.
- Jonsson, Rickard & Tommaso M. Milani 2009. ”Här är alla lika!”  
Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den ”Andre” i media och skola.  
*Utbildning & Demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18:2,  
s 67–86.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*.  
Lund: Studentlitteratur.
- Lainio, Jarmo 2013. Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige. I: Sundgren, Eva  
(red.), *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.
- Lindberg, Inger 2006. Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I: Olofsson, Mikael  
(red.), *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm:  
Stockholms universitets förlag, s 83–107.
- Lindberg, Inger 2011. Språk för lärande i mångspråkig skola. I: *Lärarkretsens  
interkulturella dimensioner – forskning om undervisning och lärande 6*.  
Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet, s. 7–29.
- Lindgren, Maria, Gudrun Svensson & Elisabeth Zetterholm 2015. *Forskare bland  
personal och elever: forskningssamarbete om språk- och identitetsutveckling på  
en flerspråkig skola*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Malmö universitet 2018. *Ämneslärarutbildning: gymnasieskolan, förstaämne  
sambhällskunskap* <<https://edu.mau.se/LALAM-GYSH>> Hämtat 2018-05-03.
- Norberg Brorsson, Birgitta & Jarmo Lainio 2015. Flerspråkiga elever och deras  
tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen.  
Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet. I: Haag, Ingemar (red.),  
*Litteratur och språk (nr 10)*. Västerås: Akademin för utbildning, kultur och  
kommunikation, Mälardalens högskola <[http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:  
nbn:se:mdh:diva-29802](http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-29802)> Hämtat 2018-03-02.
- Otterup, Tore 2018. *Flerspråkighet som resurs*. <[https://www.skolverket.se/down  
load/18.189c87ae1623366ff3718a5/1524039100811/Flersprakighet-som-resurs-  
tore-otterup-20180418.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.189c87ae1623366ff3718a5/1524039100811/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf)> Hämtat 2018-05-05.
- Paulsrud, BethAnne, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin 2018.  
Introduktion. I: Paulsrud, BethAnne, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa  
Wedin (red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund:

Studentlitteratur, s 11–22.

Sellgren, Mariana 2005. Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, Monica, Carin Rosander & Mariana Sellgren. *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut, s. 200–283.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen 2010. *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:16. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket 2011a. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket <[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2705.pdf?k=2705](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2705.pdf?k=2705)> Hämtat 2018-04-18.

Skolverket 2011b. *Ämne - Samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket <<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabusw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>> Hämtat 2018-07-21.

Skolverket 2016. *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket <[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3725.pdf?k=3725](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3725.pdf?k=3725)> Hämtat 2018-07-08.

Skolverket 2017. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. 4 uppl. Stockholm: Skolverket <[http://natprov.edu.uu.se/digitalAssets/173/c\\_173998-l\\_3-k\\_lgr11.pdf](http://natprov.edu.uu.se/digitalAssets/173/c_173998-l_3-k_lgr11.pdf)> Hämtat 2018-04-05.

Skolverket 2018. *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2017/2018*. Stockholm: Skolverket <[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/)

- trycksak/Blob/pdf3929.pdf?k=3929> Hämtat 2018-05-10.
- SOU 2018:17. *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Regeringskansliet.
- Svensson, Gudrun 2016. Från enspråkig norm till flerspråkighet som resurs. I: Eriksson, Karin L. (red.), *Möten med mening: ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora*. Lund: Nordic Academic Press, s 207–224.
- Svensson, Gudrun 2017. *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, Gudrun, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin 2018. *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Södertörns högskola 2018. *Läraryrket*. <<http://www.sh.se/lararutbildningen>> Hämtat 2018-03-04.
- Talja, Sanna 1999. Analysing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method. *Library & Information Science Research*, vol 21, nr 4, s 459–477.
- Thomas, Wayne & Virginia P Collier 1997. *School effectiveness for language minority students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vujanic Eriksson, Dragana 2017. ”därför att instead of eftersom” *En studie om translanguaging i svenska som andraspråksundervisning för vuxna*. Magisteruppsats. Göteborg: Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet.
- Wedin, Åsa 2018. *Flerspråkighet i klassrummet – Språklig mångfald som resurs*. <[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)> Hämtat 2018-05-05.
- Williams, Cen 2012. *The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: Accelerating the process of reaching the threshold*. Bangor: The Welsh Language Board.
- Wingstedt, Maria 1998. *Language Ideologies and Minority Language Policies in*

*Sweden: Historical and Contemporary Perspectives*. Dissertations in Bilingualism, 5. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.

Winther Jørgensen, Marianne & Louise Phillips 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1

Hej!

Jag heter Amanda Terlevic och läser ämneslärarprogrammet vid Göteborgs Universitet med inriktning mot samhällskunskap, filosofi och svenska som andraspråk. Just nu skriver jag en c-uppsats i svenska som andraspråk som handlar om flerspråkighet, där jag intresserar mig för hur lärarutbildningar förbereder studenter inför mötet med flerspråkiga elever. Syftet med min undersökning, en intervjustudie, är att jämföra uppfattningar hos före detta studenter som läst vid en utbildning som har ett uttalat flerspråkighetsperspektiv (Malmö universitet) och före detta studenter som läst vid ett universitet som inte har ett sådant uttalat perspektiv (Göteborgs universitet). Jag vänder mig till dig eftersom att du påbörjat lärarutbildningen 2011 eller 2012 och har tagit examen från den nya lärarutbildningen (antingen i Malmö eller i Göteborg) och är ämneslärare i samhällskunskap.

Intervjustudien kommer att genomföras med intervjuer under veckorna 13, 14 och 15. Intervjun beräknas ta 40-60 minuter och kommer att spelas in då den ska transkriberas efteråt. Det är viktigt att intervjun sker i en ostörd miljö på en tid och plats som du själv kan välja. Jag ser helst att vi träffas för intervjun men det är också möjligt med en digital intervju genom Skype, Facetime etc, om det inte är möjligt att träffas.

Den information du lämnar kommer att behandlas säkert och du kommer att vara helt anonym. Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan. Det är också möjligt att avstå från vissa frågor, om du så önskar. Du kommer självklart, om du önskar, ha möjlighet att ta del av uppsatsen när den är klar. Eventuellt kommer uppsatsen publiceras på internet.

Jag frågar härmed om du vill delta i denna studie. Hoppas det! Du kan kontakta mig via mejl eller telefon. Det skulle underlätta för mig om du skickar svar, även om du avböjer att medverka i studien. Om du har frågor om studien är du självklart välkommen att höra av dig.

Amanda Terlevic  
Student  
[amandaterlevic@gmail.com](mailto:amandaterlevic@gmail.com)

07xxxxxxxx

## Bilaga 2

### Intervjuguide

#### Bakgrund

- Vilken är din utbildningsbakgrund? Var har du studerat? Ålder? Varifrån kommer du – storstad/mindre stad, landsbygd? Hur såg ditt bostadsområde ut?
- Hur länge har du jobbat som lärare? Har du någon annan yrkeserfarenhet? Om ja, vilken?
- Kan du berätta lite om din anställning? Vad omfattar din tjänst? När började du här?
- Hur stor är skolan du arbetar på? Vet du om skolan har använt sig av läslyftet? Om ja, har du tagit del av det?
- Hur kom du på att du ville bli lärare?
- Kan du berätta lite om varför du valde att studera i Malmö/Göteborg?

#### Läroutbildningen

- Min uppsats handlar ju om flerspråkighet – hur skulle du definiera detta begrepp?
- Kan du berätta lite om din läroutbildning när det gäller flerspråkighet? Vad fick ni lära er? Kan du exemplifiera?
- Var det många som tänkte på liknande sätt? Talade ni om det gemensamt? Hur då?
- Anser du att utbildningen har varit tillräcklig när det gäller kunskap om att undervisa flerspråkiga elever? Varför/varför inte? Vad saknades?
- Kommer du ihåg ifall det fanns vissa styrdokument inom läroutbildningen som tog upp detta med flerspråkighet och hur det sedan skedde i praktiken? Kan du exemplifiera?

#### I klassrummet

- Har du tänkt på dig själv som språklärare någon gång? Hur har du tänkt då?
- Upplever du ibland att språket är en barriär i klassrummet? Kan du berätta om något sådant tillfälle?
- Händer det att eleverna pratar sina modersmål på dina lektioner? Hur tänker du kring det? Anser du att det är negativt/positivt i stort? Kan det vara så att det är mer eller mindre positivt i olika situationer? Om ja, kan du exemplifiera?

- Hur tänker du att språk och kunskap samverkar på dina lektioner? Kan du beskriva det?
- Vilket material brukar du använda dig av? Läroböcker, nyhetstexter osv?
- Om ni ska läsa en text tillsammans, hur kan de se ut rent praktiskt? Hur stöttar du eleverna i sin begreppsutveckling?
- Använder du dig av någon strategi/pedagogisk modell du läst för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande? Om ja, vilken strategi/modell? Hur tänker du att man skulle kunna arbeta? Är detta något som du diskuterar med dina kollegor? Hur arbetar ledningen i dessa frågor?
- När du bedömer texter som eleverna producerar, muntligt eller skriftligt, upplever du att det kan vara svårt att bedöma innehållet när språket ”står i vägen”?

### **På skolan**

- Finns det svenska som andraspråkslärare som ämneslärarna kan samarbeta med gällande språk- och kunskapsutveckling? Om ja, hur går detta samarbete till?
- Tycker du att det är viktigt? Varför/varför inte?

### **Attityder**

- Skulle du säga att samhället i dag präglas av en positiv eller negativ syn på flerspråkighet? Kan du ge några konkreta exempel? Vem är det som uttalar sig om det? På vilka arenor?
- Tror du att dina flerspråkiga elever märker av det? Hur tar det sig uttryck i så fall? Diskuterar eleverna denna tematik? Tar du själv upp diskussionen?
- Vad anser du själv om den syn som präglar samhället i dag gällande en positiv eller negativ syn på flerspråkighet?

### **Avslutning**

- Nu har jag ställt ett antal frågor utifrån min uppsats tematik. Är det någon fråga du tycker att jag borde ställt, men inte ställde? Om ja, i så fall vilken?
- Finns det något aktuellt problem som berör mina frågor till dig som du och dina kollegor diskuterar för närvarande? Om ja, hur går denna diskussion i så fall? Har ni kanske konkreta förslag på att jobba vidare?