

# Flerspråkighet som resurs

En kvalitativ studie av flerspråkiga gymnasieelevers inställning till flerspråkigheten i relation till svenskämnet

Tina Noorani  
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot  
arbete i gymnasieskolan, svenska



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSV2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2021  
Handledare: Ann-Christin Randahl  
Examinator: Barbro Wallgren Hemlin

---

Nyckelord: flerspråkighet, gymnasieelever, förstaspråk, andraspråk, svenskämnet

Multilingualism as a resource – A qualitative study of multilingual high school students' attitude to multilingualism in relation to the Swedish subject

## Abstract

Föreliggande studie undersöker åtta flerspråkiga gymnasieelevers inställning till den egna flerspråkigheten. Eleverna läser sin andra kurs i svenska på gymnasiet. Syftet är att bidra med ökad kunskap om flerspråkiga elevers inställning till den egna flerspråkigheten i svenskklassrummet. Studien utgår från tre frågeställningar. Den första handlar om vilka faktorer som påverkar flerspråkiga elevers val att läsa svenska istället för svenska som andraspråk. Andra och tredje frågeställningen handlar om vilka för- och nackdelar flerspråkiga elever upplever med flerspråkigheten i relation till svenskämnet. Totalt åtta elever har intervjuats – fyra elever från en språkligt homogen gymnasieskola och fyra elever från en språkligt heterogen gymnasieskola.

Resultatet visar att tre av eleverna ansåg att de ville utmanas och utvecklas i svenskämnet, därför valde de att läsa svenska. De fem andra eleverna berättar att det var föräldrarna eller lärare som uppmanade dem att välja svenska. Majoriteten av eleverna anser att en fördel med flerspråkigheten i relation till svenskämnet är att de kan jämföra sitt förstaspråk med det svenska språket. På så sätt förstår de bättre hur det svenska språket är uppbyggt. En annan fördel är att ordförrådet har blivit större på grund av att de kan två språk. En nackdel som de flesta elever uttrycker är att de kan blanda ihop grammatiken. I vissa situationer råkar de skriva en mening som har en meningsuppbyggnad som liknar förstaspråket. En annan nackdel är att det kan bli rörigt i tankarna, vilket blir en kognitiv belastning för eleverna.

Avslutningsvis kan man säga att genom att lärare använder elevernas förstaspråk som resurs i svenskklassrummet, kan eleverna förstå svenskinnehållet bättre. Det kräver inte stora medel

från lärarnas sida för att få alla flerspråkiga elever delaktiga i undervisningen, istället kan små saker påverka elevernas inställning till sin flerspråkighet som en resurs i svenskämnet.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Syfte och frågeställningar .....	3
<b>2</b>	<b>Teoretisk inramning och tidigare forskning.....</b>	<b>4</b>
2.1	Teoretisk inramning.....	4
2.1.1	Translanguaging .....	4
2.1.2	Socialkonstruktivism.....	5
2.2	Relevanta begrepp för studien .....	5
2.3	Flerspråkighet som hinder och resurs .....	7
2.4	Flerspråkighet i skolan.....	8
<b>3</b>	<b>Material, metod och analys .....</b>	<b>10</b>
3.1	Urval .....	10
3.2	Studiens genomförande .....	11
3.3	Tematisk analys .....	12
3.4	Metoddiskussion .....	13
3.5	Etiska överväganden .....	13
<b>4</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>15</b>
4.1	Deltagarnas språkliga bakgrund .....	15
4.2	De fem temana .....	16
4.2.1	Val på eget initiativ .....	16
4.2.2	Val på annans initiativ .....	17
4.2.3	En flerspråkig kompetens .....	18
4.2.4	Kognitiv belastning .....	20
4.2.5	Ämnesinnehåll .....	20
<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>22</b>
5.1	Valet mellan svenska och svenska som andraspråk.....	22
5.2	Fördelar med flerspråkigheten i relation till svenskämnet.....	23
5.3	Nackdelar med flerspråkigheten i relation till svenskämnet samt dess lösningar ...	25
5.4	Homogen skola versus heterogen skola.....	26
5.5	Vidare forskning .....	27
<b>6</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>28</b>
<b>7</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>33</b>

# 1 Inledning

I den här studien undersöks flerspråkiga gymnasieelevers inställning till den egna flerspråkigheten. Under min egen gymnasieutbildning använde jag mig av min flerspråkighet i svenskundervisningen, men jag minns inte på vilket sätt jag använde den eller om jag var ensam om det. Det enda jag minns är att flerspråkigheten hjälpte mig i skolan. Därför vill jag i denna studie ta reda på om andra flerspråkiga elever också använder sin flerspråkighet i svenskämnet och i så fall på vilket sätt. Jag vill alltså undersöka elevers inställning till flerspråkigheten. I följande kapitel presenteras studiens bakgrund samt syfte och frågeställningar.

## 1.1 Bakgrund

Idag talar många människor flera språk – de besitter fler lingvistiska resurser (Hoffman, 1991:5–6). Dessa resurser är en fördel i dagens globala samhälle och bidrar till att människor från olika kulturer och sammanhang kan mötas via ett gemensamt språk. För den enskilda individen innebär flerspråkigheten fler möjligheter att kommunicera med andra på en avancerad nivå, men också att nå en djupare förståelse för olika kulturer som språken är bärare av. Flerspråkighet är ingen ny företeelse. Vårt samhälle har alltid varit flerspråkigt, eftersom vi inom landets gränser har haft språkliga minoriteter och genom historien ett inflöde av människor med andra språk (Skolverket, 2018:9). Den svenska språklagen slår fast att Sveriges huvudspråk är svenska, men varje individ har rätt att använda sina modersmål (SFS 2009:600). I inledningen till gymnasieskolans läroplan poängteras det att skolan ansvarar för att stödja och stärka elevers förmåga att leva med och förstå de värden som en kulturell mångfald för med sig:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där. [...] En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. (Skolverket, 2011:1).

Detta citat beskriver begreppet *interkulturalitet*, som handlar om en interaktion mellan individer där de är intresserade av varandras kultur, förutsättningar och existentiella

villkor (Skolverket, 2018:21). I citatet används uttrycket *en trygg identitet*, vilket är grundläggande för ett interkulturellt förhållningsätt.

En av världens ledande forskare inom flerspråkighetsfältet, Jim Cummins (2017), har intresserat sig för hur lärare kan organisera en framgångsrik undervisning för dessa elever. Han skriver bland annat att läraren ska stimulera eleverna och få dem att intressera sig i aktivt läsande och skrivande i olika ämnen (Cummins, 2017:288–289). Han tycker också att läraren bör uppmuntra sina elever att utnyttja sina flerspråkiga förmågor i klassrummet. Cummins (2017:17) poängterar att elevers motivation och engagemang ökar när deras erfarenheter används. De kommer inte att satsa på skolan om de uppfattar att deras erfarenheter, språk och kulturer inte tas hänsyn till. I sin forskning har Cummins återkommande dragit slutsatsen att flerspråkiga elever riskerar att försummas i en icke-mångkulturell och enspråkig skola och att det ofta leder till skolframgång när elever ges möjlighet att ta sin samlade språkliga kompetens i bruk i skolarbetet (se t.ex. 2000b, 2007, 2017).

Det finns en gedigen forskningsbas om flerspråkiga elever och deras språkutveckling inom flerspråkighetsforskningen och andraspråksforskningen, men denna forskning har i mycket begränsad omfattning intresserat sig för de elever som läser svenska istället för svenska som andraspråk i skolan (se t.ex. Brevik & Rindal, 2020; Hedman & Magnusson, 2020; Ladberg, 2003). Enligt Skolverkets statistik (Skolverket, u.å.a; Skolverket, u.å.b) utgör flerspråkiga elever cirka 40% av de totalt cirka 55 000 elever som går i Göteborgs grundskolor, det betyder att cirka 22 000 elever är flerspråkiga. Statistiken visar även att cirka 20% av de flerspråkiga eleverna läser svenska som andraspråk. Det betyder att cirka 20%, alltså ungefär 11 000 elever, läser svenska istället för svenska som andraspråk. Om dessa elever, som i Göteborg utgör cirka 20% av gruppen flerspråkiga elever, finns med andra ord nästan ingen forskning. I denna studie undersöks flerspråkiga gymnasieelevers inställning till den egna flerspråkigheten i relation till svenskämnet. I min verksamhetsförlagda utbildning mötte jag många flerspråkiga elever som läser svenska. De beskriver hur flerspråkigheten är en del av deras dagliga liv i skolan och att flerspråkigheten kan vara både positiv och negativ. Det är rimligt att tro att jag i mitt framtida läraryrke får träffa många flerspråkiga elever i mitt svenskklassrum. Denna studie kan bidra till en ökad förståelse för deras erfarenheter, önsksningar och behov samt förslag på hur lärare kan anpassa sin undervisning så att flerspråkiga elever också känner sig delaktiga i undervisningen.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att bidra till ökad kunskap om flerspråkiga elevers inställning till den egna flerspråkigheten i svenskklassrummet. I arbetet behandlas följande tre frågeställningar:

1. Vilka faktorer påverkar flerspråkiga elevers val att läsa svenska på gymnasiet?
2. Vilka fördelar upplever eleverna med flerspråkigheten i relation till svenskämnet?
3. Vilka nackdelar upplever eleverna med flerspråkigheten i relation till svenskämnet?

## 2 Teoretisk inramning och tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs den teoretiska inramningen för föreliggande studie, liksom relevanta begrepp för studien. Därefter presenteras en översikt av tidigare forskning inom området flerspråkighet. Först återges flerspråkighet utifrån ett individperspektiv och därefter flerspråkighet i skolan.

I denna studie undersöks flerspråkiga elever som läser svenska på gymnasiet. Forskningen om denna elevgrupp är mycket begränsad. Tidigare forskning om flerspråkiga elever har främst handlat om yngre elever och/eller elever som läser svenska som andraspråk.

### 2.1 Teoretisk inramning

Studien ramas in av två teoretiska begrepp: *translanguaging* och *socialkonstruktivism*. Det första är ett väletablerat begrepp i den samtida flerspråkighetsforskningen och det andra används ofta i studier där individers upplevelser av och attityder till ett fenomen undersöks.

#### 2.1.1 Translanguaging

*Translanguaging* introducerades som begrepp år 1996 av språkforskaren Cen Williams (Svensson, 2018:1). Till skillnad från tidigare perspektiv på flerspråkighet, där man har intresserat sig för individers olika språk, ligger fokus på individens samlade språkliga repertoar (García & Wei, 2018:19). Det innebär att en individs samtliga språk betraktas som en helhet istället för som avskilda och separata system. De språk man lär sig integrerar man in i en språklig repertoar genom att använda sig av sina tidigare språk. Teorin menar att eleverna i skolan tillämpar diverse strategier för att uppfatta ord och sammanhang tack vare sina språkliga resurser (Svensson, 2017:44). Med *translanguaging* avses alltså de kognitiva processer där människors lagrade språkliga och kulturella resurser tas i anspråk för att kunna skapa en uppfattning om världen (Rydenvald, 2014:34).

Tidigare forskning har betonat förstaspråket som bas för utvecklingen av andraspråket (Svensson, 2018:3). Utifrån ett *translanguaging*-perspektiv ser man på språkutvecklingen som en mer parallell process, där första- och andraspråk förstärker varandra och utvecklas tillsammans. Det språk som har utvecklats mest kan stötta det andra språket och därigenom kan en djupare och mer fullkomlig språkkompetens utvecklas.



Translanguaging har också blivit ett begrepp som didaktiserats och används för att utveckla undervisning som tar ett flerspråkigt perspektiv. Vuorenpää (2016:34–35) menar att translanguaging kan tillämpas på alla nivåer i skolsystemet. Fokus ligger på hur elevers flerspråkiga resurser kan tas tillvara i undervisningen (Svensson, 2018:5). En viktig princip för att det ska fungera handlar om atmosfären i klassrummet. Det är avgörande att det finns en positiv inställning till flerspråkighet och att alla språk betraktas som viktiga verktyg i lärandet. En annan viktig princip handlar om att undervisningen bör bygga på hög kognitiv nivå och hög stöttning (jfr Mariani, 1997; Woods, Bruner & Ross, 1976). Undervisningen ska utmana eleverna men inte gå bortom deras förmåga, vilket bygger på Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen (nämns i Bråten, 1998:105 ff.).

## 2.1.2 Socialkonstruktivism

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv finns olika sätt att tolka verkligheten och teorin intresserar sig för individers tolkningar av denna verklighet (Thomassen, 2007:205). Tolkningarna påverkas av sociala, historiska och kulturella faktorer som omger individen. Den socialkonstruktivistiska teorin menar att lärande och språkutveckling sker med hjälp av sociala interaktioner mellan människor (Burr, 2015:5). Kunskap utvecklas först genom interaktion mellan människor och därefter genom enskild bearbetning (jfr Vygotskijs tankar i Bråten, 1998:105 ff.; Skolverket, 2012:22). Språk är alltså ett socialt fenomen och utvecklas genom att individer aktivt använder språket i samspel med varandra, till exempel i skolan eller på fritiden. Ju fler språkliga typer av sammanhang eleven deltar i, desto mer utvecklas den språkliga repertoaren. Språket som används i interaktion med andra, får betydelse för hur individer uppfattar något och hur de utvecklas (Burr, 2015:11). Med tanke på att människor deltar i varierande sociala situationer utvecklar de varierande språkliga repertoarer. Därför har inte alla elever med sig samma språkliga kompetens när de kommer till skolan. I skolundervisningen är det därför betydelsefullt att elever aktivt deltar i språklig samverkan med andra och i skilda språkliga aktiviteter för att kunna utveckla sina kunskaper, tankar och språk (Skolverket, 2012:22).

## 2.2 Relevanta begrepp för studien

För studien behöver några begrepp relaterade till individers språkliga repertoar redovisas, nämligen *förstaspråk*, *andraspråk* och *flerspråkighet*.

*Förstaspråk* är det eller de språk som en individ lär sig först (Börenstam & Huss, 2008:24). I stort sett lärs språket in i en familjekontext genom ett informellt lärande. Inom språkvetenskaplig forskning likställs förstaspråk med *modersmål* (Abrahamsson & Bylund, 2012:153). Modersmålet är med andra ord det språk som en individ lär sig först, vilket dock inte måste innebära att det är det språk individen kan bäst eller kan använda sig av i flest sammanhang. I denna studie används begreppen förstaspråk och modersmål parallellt. Det är förstås möjligt att ha fler än ett förstaspråk. När en individs föräldrar har olika förstaspråk kan individen också ha två förstaspråk, om individen lär sig båda språken från födseln (McLaughlin 1984:10). Detta kallas för *simultan flerspråkighet*.

*Andraspråk* är det eller de språk som en individ lär sig efter att grunderna i förstaspråket har etablerats (Börenstam & Huss, 2008:24). Det är troligt att en individ kommer att kunna tala sitt andraspråk bättre än sitt förstaspråk om andraspråket är majoritetsspråket i det land individen bor (Abrahamsson, 2009:14).

*Flerspråkighet* har i stor utsträckning ersatt det tidigare begreppet tvåspråkighet ("Flerspråkighet", 2011). En individ är tvåspråkig när denne kan två språk, medan en flerspråkig individ kan två eller flera språk. I den här studien kommer begreppet flerspråkighet att användas eftersom det inkluderar båda kategorierna. Språkforskarna Nigel Musk och Åsa Wedin (2010:10 ff.) formulerar fyra kriterier som definierar begreppet flerspråkighet: *attityd*, *funktion*, *kompetens* och *ursprung*. Med *attitydkriteriet* menas att individen uppfattar sig själv som flerspråkig eller att denne uppfattas som flerspråkig av andra människor. *Funktionskriteriet* handlar om hur individen använder språken i sin vardag och hur språkanvändningen anpassas till olika sammanhang. Om en individ kan använda språken i de flesta situationer är denne flerspråkig. *Kompetenskriteriet* handlar om hur väl en individ behärskar språket. Om individen behärskar språken till fullo, det vill säga kan framställa meningsfulla yttranden när denne kommunicerar med andra människor, är denne flerspråkig. *Ursprungskriteriet* definieras av i vilket sammanhang språket tillägnats. Om en individ har lärt sig två eller flera språk i sin familj av infödda talare och har föräldrar som talar två eller flera språk är denne flerspråkig. Detta kriterium gäller även de människor som kommer till ett annat land och bor i en flerspråkig miljö.

## 2.3 Flerspråkighet som hinder och resurs

Flerspråkighet kan undersökas på flera sätt och med olika kunskapsintressen. I detta avsnitt av forskningsöversikten redovisas studier som utgår från ett individperspektiv. I en studie av flerspråkiga elevers attityder till sin egen flerspråkighet konstateras att eleverna är positiva till sin flerspråkighet (Otterup, 2005). Eleverna i studien går i mellanstadiet samt gymnasiet. Svenska är det språk som eleverna säger sig behärska bäst, eftersom de använder svenska både i skolan och i umgänget med vänner på fritiden. Eleverna menar också att det är viktigt att ha goda kunskaper i svenska för att leva i samhället. Samtidigt vill de värna om sitt modersmål för att ha möjlighet att samtala med sin släkt. De använder också modersmålet i hemmet tillsammans med sina föräldrar.

Flerspråkiga individers attityder och erfarenheter undersöks även av doktoranden Gunilla Ladberg (2000). I studien deltar såväl ungdomar som vuxna. Liksom i Otterups (2005) studie ser deltagarna sin flerspråkighet som en tillgång. En deltagare uppger att han, med hjälp av sina språk, kan jämföra språken med varandra och kontrastera dem mot varandra. Han kan även jämföra ländernas kultur med varandra. Han anser att språken kompletterar varandra på det sättet (Ladberg, 2000:26). Ytterligare en deltagare ger en liknande bild (ibid., s. 73). Två andra deltagare berättar att de ibland känner sig hindrade på svenska när de ska berätta om känslomässiga saker. De menar att de inte hittar de rätta orden i sådana sammanhang (ibid., s. 113:161). En annan deltagare beskriver hur hon kan använda både ett nyanserat och avancerat språk, till exempel när det gäller ordval, i sina texter. Svårigheten ligger istället i att använda sig korrekt av bildliga uttryck såsom ” under bar himmel” (ibid., s. 64). Ytterligare en deltagare tycker att det är svårt att skriva på ett annat språk än modersmålet, eftersom han vill hitta nyanserade verb som kan beskriva det han vill. Han konstaterar vidare att det finns många synonymer i det svenska språket och att det är en utmaning för honom att välja rätt synonym. Han tycker däremot att det är enklare att skriva dikter på svenska än på sitt modersmål, eftersom det finns vissa formuleringar i det svenska språket som saknas i modersmålet (ibid., s. 165).

Även författaren Charlotta Johansson (2006) undersöker individers syn på den egna flerspråkigheten. I studien intervjuas 14 individer med varierande åldrar som bor eller arbetar i Sverige. I deltagarnas svar överväger de positiva aspekterna av flerspråkigheten. Fördelarna med att vara flerspråkig beskrivs av individerna som att den språkliga insikten fördjupas och

förståelsen för de båda kulturerna breddas (ibid., s. 55). Dock avtar effekten av de här fördelarna om individerna anser att majoritetsbefolkningen diskriminerar dem. En av individerna framför att hon ser sin flerspråkighet som en livstillgång eftersom hon kan skapa fler relationer till människor (ibid., s. 33–34). En annan individ påpekar att bildspråken i hans språk och i det svenska språket för det mesta skiljer sig åt (ibid., s. 45). Det skapar fallgropar i språken. Ytterligare en individ berättar att han känner sig osäker på ordspråken i det svenska språket, och därför undviker han dem (ibid., s. 57).

## 2.4 Flerspråkighet i skolan

I detta avsnitt redovisas studier som har ett tydligare fokus på flerspråkighet i undervisningen. Forskarna Christina Hedman och Ulrika Magnusson (2020) har gjort en studie där de har intervjuat 15 elever som läser svenska som andraspråk på en gymnasieskola. I studien framkommer det att eleverna placerades i svenska som andraspråk från början och att de aldrig blev tillfrågade om de ville byta till svenska, fastän de hade en god språklig förmåga.

I en annan studie undersöks nio flerspråkiga elevers inställning till den egna flerspråkigheten i undervisningen (Johansson, 2000). Eleverna går i årskurs sex. Studien visar att eleverna är stolta över att de kan tala flera språk fastän de inte använder sitt modersmål i skolan. De solidariserar sig med sina kulturer, men identiteten kan förändras beroende på vilken situation de är i och vem de umgås med. Några av eleverna berättar att lärarna ibland använder sig av elevernas modersmål och försöker hitta likheter och skillnader mellan språken och kulturerna. Dessa elever menar att detta hjälper dem att befästa och minnas likheter mellan språket. De tycker också att intresset för undervisningens innehåll ökar och att innehållet blir tydligare för dem. Det finns dock några elever som föredrar att läraren inte påvisar likheter och skillnader, eftersom eleverna då ofta måste svara på frågor om det egna språket inför klassen.

De norska forskarna Anne Marit Vesteraas Danbolt och Lise Iversen Kulbrandstad (2013:40–41) menar också, som Johansson (2006), att lärare bör ta elevernas flerspråkiga resurser i anspråk. Lärare uppmanas att ta vara på elevernas förstaspråk och använda det i klassrummet. Liksom i Johanssons (2006) studie konstaterar forskarna att en sådan undervisning gör att elevernas arbete får ett meningsfullt innehåll och att elevernas flerspråkiga kompetens stärks (Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad, 2013:42). Forskaren Ulla Damber (2013:81)

menar att jämförelser mellan elevernas språk i klassrummet ger alla elever – inte bara de flerspråkiga – en möjlighet till en ökad språklig medvetenhet.

Även doktoranden Gunilla Ladberg (2003:184) påpekar att man bör tillvarata elevernas flerspråkighet för att få dem att förstå saker och ting bättre. De behöver till exempel bli medvetna om skillnader mellan det svenska språket och sitt förstaspråk. Ladberg menar att eleverna kan få en bättre grammatisk förståelse om läraren kan jämföra och påvisa skillnader mellan dessa språk. Därför är det viktigt att läraren har kunskap om elevernas språk eller har möjlighet att samverka med modersmållärare. Läraren kan även använda eleverna som resurs, genom att låta dem själva få jämföra det svenska språket med sina egna språk. När eleverna etablerat denna form av språklig medvetenhet blir inläringen av en mer avancerad svenska enklare, menar Ladberg (ibid., s. 184).

Samma slutsats drar språkforskarna Lisbeth M Brevik och Ulrikke Rindal (2020:927), som skriver att en strategisk användning av förstaspråket stöttar och utvecklar andraspråket. Det är alltså fördelaktigt att använda sig av sitt förstaspråk i undervisningen av andraspråket, menar de båda forskarna. Eftersom individer inte avslutar en språkinläring innan de lär sig ett nytt språk kan ett uttalat förbud mot förstaspråksanvändningen i andraspråksklassrummet leda till en onödig uppdelning av språken. Dessutom kan elevernas förkunskaper i ämnet finnas på förstaspråket, till exempel i fråga om modeller och begrepp. Därför är förstaspråken betydelsefulla som resurs både för elevers kunskaps- och språkutveckling. Även Brevik och Rindal (ibid.) drar slutsatsen att elever som får använda hela sin språkliga kompetens gynnas i sin språkutveckling.

Fördelarna med att aktivera flerspråkiga elevers tidigare språkkunskaper är alltså att elevernas kognitiva engagemang vidgas samt att nya språkuttryck och begrepp blir mer betydelsefulla, eftersom eleverna får möjlighet att förstå nya fakta baserat på vad eleverna redan känner till (jfr Cummins, 2000a:12). En annan fördel är att läraren får möjligheten att bekanta sig mer med eleverna som individer med en personlig historia, vilket hjälper läraren att ordna undervisningen efter elevernas personliga behov och intressen. Ytterligare en fördel är att det bildas en kontext i klassrummet där varje elevs kulturella kunskap uttrycks, delas och bekräftas. Detta leder till att eleverna motiveras till att satsa på skolan och kämpa med sin inlärningsprocess.

### 3 Material, metod och analys

I detta kapitel redogörs för metodvalet och för tillvägagångssättet vid insamlingen av undersökningsmaterialet. Inledningsvis motiveras metodvalet och sedan presenteras urvalet, alltså materialet, i denna studie. Därefter redogörs för studiens genomförande, alltså metoden, och sedan för den tematiska analysen. Slutligen presenteras metoddiskussionen och de etiska överväganden som har gjorts i undersökningen.

I denna undersökning har en kvalitativ metod bestående av intervjuer med elever använts. Anledningen till att denna metod valdes är att syftet med undersökningen är att förstå flerspråkiga elevers inställning till den egna flerspråkigheten. Med intervjun som metod ges deltagarna möjlighet att ge fylligare svar än vad som varit möjligt till exempel med en enkät (Lagerholm, 2010:30). En annan fördel med intervjuundersökningen som metod är att intervjuaren kan anpassa sig efter deltagarens svar och ställa fördjupande följdfrågor eller be om förtydliganden. Om frågeställningarna kräver att man ska förstå eller hitta mönster bland deltagarnas svar bör man använda sig av en kvalitativ metod (Trost, 2005:32). Detta stämmer väl med mitt forskningsintresse.

#### 3.1 Urval

I denna intervjustudie ingår det åtta deltagare (se tabell 1). Det är vanligt att man i kvalitativa studier har ett begränsat antal deltagare (Ryen 2004:86). Det begränsade antalet deltagare i intervjustudier kan enligt Kvale (1997:97) förstås utifrån den typ av data som ska hanteras. Även om tiden för materialinsamlingen är relativt kort är tiden för planering och materialanalys omfattande i en intervjustudie, konstaterar Kvale. För att behålla kvaliteten i studien och fokus på innehållet bör därför en intervjustudie inte omfatta fler än 4–8 deltagare (Trost, 2005:125).

För att stärka validiteten i studien har elever från två olika typer av gymnasieskolor intervjuats – fyra elever från en språkligt homogen gymnasieskola och fyra elever från en språkligt heterogen gymnasieskola. En språkligt homogen skola definieras som en skola där mindre än 10% av eleverna har ett eller flera andra modersmål än svenska (Fredin, Kraeva & Johnson, 2008:1). En språkligt heterogen skola definieras som en skola med avsevärt fler elever med ett eller flera modersmål. Samtliga elever i studien läser naturprogrammet. Fastän denna

studie inte syftar till att generalisera utifrån materialet går det att jämföra de båda elevgrupperna genom studiens upplägg med två olika skolkontexter men samma typ av utbildning. Jag har valt att vända mig till elever som läser sin andra kurs i svenska på gymnasiet. Eleverna har då hunnit att samla på sig erfarenheter om flerspråkigheten i relation till svenskämnet på gymnasiet. Urvalet kan delvis betraktas som ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2008), då jag bad skolan där jag hade min praktik på, att kontakta några elever på skolan. Fyra elever valde att medverka. Därefter kontaktade jag en annan skola som i sin tur fick hjälpa mig att hitta fyra elever som vill ställa upp på intervju. Samtliga elever är flickor då pojkarna avstod från att delta i undersökningen.

Elevernas etniska, kulturella och språkliga bakgrund samt kön, vistelsetid och skolframgång i form av betyg har inte spelat någon roll för urvalet. Men jag kan ändå anta att det är ett urval elever som det går bra för i skolan. Dels läser eleverna på ett avancerat program, dels berättar eleverna i intervjun att de på olika sätt har fått sin språkkompetens bekräftad: ”[...] men min lärare tyckte att jag borde byta till svenska eftersom hon kände att jag skulle klara av det.” För en översikt över deltagarna hänvisas till tabell 1 i avsnitt 4.1.

## 3.2 Studiens genomförande

I denna studie hanteras personuppgifter eftersom jag gör inspelningar. Inledningsvis fick eleverna ta del av information om studiens syfte och samtycke inhämtades genom ett mailutskick till eleverna (se bil. 2). Därefter konstruerades en intervjuguide (se bil. 1). Syftet med en intervjuguide är att skapa en samstämmighet mellan intervjuerna, eftersom eleverna får svara på samma frågor (Kvale, 1997:121). Intervjuguiden innehåller tre delar: bakgrund, tematiska frågor och avslutning. I bakgrunden ställs bland annat frågor om vilka språk eleverna kan, om svenska är ett av elevernas förstaspråk och om de har deltagit i modersmålsundervisning. De tematiska frågorna handlar om elevernas val mellan svenska och svenska som andraspråk samt upplevda för- och nackdelar med flerspråkigheten. Intervjun kan beskrivas som semistrukturerad (Kvale & Brinkmann, 2014:128), vilket innebär att det finns utrymme för uppföljningsfrågor, som inte regleras av intervjuguiden utan är resultatet av följdfrågor som formuleras i stunden. Dessa frågor hjälper eleverna att förtydliga sina svar eller ge utvecklande svar. I avslutningen får eleverna möjlighet att berätta om andra erfarenheter som de menar är relevanta för undersökningen.

Intervjuerna ägde rum på distans, via Google Meet. Varje intervju tog cirka tio minuter att genomföra och intervjuerna spelades in med programmet QuickTime Player. Efter intervjuerna transkriberades de. Transkriberingen följer en mer skriftspråklig norm till exempel när det gäller stavning. Lagerholm (2010:35) menar att transkriptionen kan vara mer skriftspråklig om fokus i analysen är på innehållet, medan den bör vara mer talspråksnära om analysen har mer språkliga syften. Jag har också valt att uteslutande transkribera de delar av intervjun som är kopplade till studiens syfte och frågeställningar. Svaren på bakgrundsfrågorna har istället noterats och sammanfattats i en tabell (se tabell 1 i avsnitt 4.1).

### 3.3 Tematisk analys

I studien använder jag mig av en *tematisk analys* (Braun & Clarke, 2006). Denna analysmetod är vanligt förekommande för att identifiera mönster och teman i kvalitativa data (Braun & Clarke, 2006:6). Metoden är uppbyggd i sex steg. Steg 1 går ut på att lära känna det samlade materialet genom att transkribera och läsa igenom transkriptionen ett flertal gånger (ibid., s. 16–17).

I steg 2 skapar man initiala koder genom att läsa igenom materialet och urskilja yttranden som är intressanta (ibid., s. 18–19). Det är nödvändigt att koda allt material i detta skede. Jag började med att skriva upp varje frågeställning och sedan skriva ned vad eleverna svarade under respektive fråga. Därefter strök jag under nyckelord. Med andra ord skapade jag initiala koder utifrån frågorna i intervjuguiden. Sedan lyssnade jag på intervjuerna en gång till med mina initiala koder som grund, i syfte att undersöka om det kunde finnas ytterligare initiala koder som jag missat, dock tillkom inte någon kod i detta skede.

I nästa steg, steg 3, fogades de initiala koderna samman till tänkbara teman (ibid., s. 19–20). Därefter, i steg 4, granskades koderna som ingick i respektive tema. Denna granskning fick till följd att vissa teman slogs samman. Från ursprungligen nio teman skapades därigenom fem teman. Jag bedömer att dessa fem teman är solida och konsistenta och att det i min empiri finns tillräckliga belegg för att stärka dessa teman (ibid., s. 20–21). I steg 5 fastställs ”essensen” av de teman som har valts ut och teman får sina slutgiltiga namn som därefter används i studien (ibid., s. 22). I detta skede fick några teman nya beteckningar och de olika koderna placerades in under respektive tema. Slutgiltiga teman för denna studie är: *Val på*



*eget initiativ, Val på annans initiativ, En flerspråkig kompetens, Kognitiv belastning och Ämnesinnehållet.*

Det sista steget, steg 6, utgörs av att analysen av data formuleras som resultat. (ibid., s. 23).

Resultaten presenteras i kapitel 4.

### 3.4 Metoddiskussion

I denna studie har en kvalitativ metod använts då syftet var att nå en ökad förståelse om individers upplevelser och perspektiv. I början av arbetet valde jag mellan att använda mig av intervjuer eller enkäter. Min bedömning var att enkäter inte kunde ge samma fördjupning av svar som jag eftersträvade. Därför valdes intervjun som metod.

Intervjun som metod hade också sina utmaningar. För det första var det svårt att hitta en passande intervjutid med eleverna. För det andra var det några elever som inte svarade när jag mailade dem, fastän de hade sagt till sina lärare att de vill ställa upp på intervjun. Det innebar att materialinsamlingen drog ut på tiden. Jag fick istället söka nya deltagare och dessa deltagare svarade direkt. För det tredje kan det begränsade antalet deltagare få till följd att perspektiv relaterade till frågor om flerspråkighet i svenskundervisningen saknas. Exempel på perspektiv som saknas är elevernas kön, vistelsetid eller elevernas etniska, kulturella och språkliga bakgrund. I denna studie märks det kanske tydligast i att det bara är flickor som har valt att ställa upp på intervju. Om pojkar också hade deltagit i studien hade resultatet möjligen sett annorlunda ut. Jag tror att jag hade fått ett svagare resultat, eftersom flickor brukar prestera bättre än pojkar i skolan och kan då medvetet använda flerspråkigheten som resurs för att utvecklas i skolan. Av erfarenhet vet jag att de flesta pojkar inte bryr sig lika mycket om att använda alla resurser de har för att utvecklas i skolan, vilket betyder att de möjligen inte hade använt flerspråkigheten medvetet i skolan.

### 3.5 Etiska överväganden

Vid genomförande av studien har Vetenskapsrådets rekommendationer om etiska principer beaktats: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, 2017). Med hjälp av samtyckesblanketten informerades eleverna i början av intervjun att denna undersökning behandlar attityder till flerspråkighet. De blev

även informerade om att medverkan är frivillig och att de kan avbryta sin medverkan när de vill. Skolor och elever är anonyma i denna studie – istället har fingerade namn använts. Materialet används endast i forskningssyfte och i eventuella framtida fortbildningssammanhang. De inspelade intervjuerna förvaras på en lösenordskyddad plats och det är endast jag som har tillgång till dem. Efter att detta arbete har godkänts och rapporterats in kommer filerna att raderas.

## 4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av intervjuerna. Inledningsvis presenteras en sammanfattning av deltagarnas språkliga bakgrund och därefter redogörs för de fem teman som har identifierats: *Val på eget initiativ*, *Val på annans initiativ*, *En flerspråkig kompetens*, *Kognitiv belastning* och *Ämnesinnehåll*. Temana *Val på eget initiativ* och *Val på annans initiativ* behandlar frågeställning 1: Vilka faktorer påverkar flerspråkiga elevers val att läsa svenska på gymnasiet? Resterande teman behandlar frågeställning 2 och 3: Vilka fördelar upplever eleverna med flerspråkigheten i relation till svenskämnet? Vilka nackdelar upplever eleverna med flerspråkigheten i relation till svenskämnet?

### 4.1 Deltagarnas språkliga bakgrund

I Tabell 1 ges en översikt över deltagarnas språkliga bakgrund. Tabellen visar att alla åtta eleverna kan tre språk – svenska, engelska och sitt modersmål. Hälften av eleverna uppger att de lärt sig svenska i förskoleåldern och hälften i skolåldern. Majoriteten av dem som går på en homogen skola uppger att de har ett språk som sitt starkaste språk, medan majoriteten av dem som går på en heterogen skola uppger att de har två språk som sina starkaste språk. Alla elever använder sig av det svenska språket under en normal skoldag och tre av dem använder sitt modersmål när de talar med vänner. Alla förutom en elev har deltagit i modersmålsundervisning, och de flesta har deltagit ända fram till dess att de började gymnasiet.

Tabell 1: Deltagarnas språkliga bakgrund

Elev	Skola	Antal språk	Förstaspråk	Starkaste språk	Språkanvändning under en skoldag	Modersmålsundervisning
Aila	Homogen	3 – svenska, engelska och persiska	Persiska, lärde sig svenska i förskolan.	svenska	svenska	Ja, fram till gymnasiet.
Amina	Homogen	3 – svenska, engelska och kurdiska	Kurdiska, lärde sig svenska i 10-årsåldern.	kurdiska	svenska	Ja, fortfarande.

Lea	Homogen	3 – svenska, engelska och kinesiska	Kinesiska, lärde sig svenska i grundskolan.	svenska, kinesiska	svenska	Ja, fram till andra året i gymnasiet.
Lina	Homogen	3 – svenska, engelska och polska	Polska, lärde sig svenska i 5-årsåldern.	svenska	svenska	Ja, fram till gymnasiet.
Melissa	Heterogen	3 – svenska, engelska och dari	Dari, lärde sig svenska i förskolan.	svenska, dari	svenska	Ja, fram till gymnasiet.
Nora	Heterogen	3 – svenska, engelska och arabiska	Arabiska, lärde sig svenska i 14-årsåldern.	svenska, arabiska	svenska, arabiska med vänner	Ja, fram till gymnasiet.
Sara	Heterogen	3 – svenska, engelska och somaliska	Somaliska, lärde sig svenska i 6-årsåldern.	svenska, somaliska	svenska, somaliska med vänner	Ja, fram till andra året i gymnasiet.
Valentina	Heterogen	3 – svenska, engelska och persiska	Persiska, lärde sig svenska i förskolan.	svenska	svenska, persiska med vänner	Nej.

## 4.2 De fem temana

För varje underrubrik presenteras ett tema. De fem temana presenteras i följande ordning: *Val på eget initiativ*, *Val på annans initiativ*, *En flerspråkig kompetens*, *Kognitiv belastning* och *Ämnesinnehåll*.

### 4.2.1 Val på eget initiativ

När elever börjar på gymnasiet kan de välja om de vill läsa svenska eller svenska som andraspråk. Alla elever i studien har valt att läsa svenska, men utifrån olika grunder. Två elever har också valt att byta från svenska som andraspråk till svenska under gymnasiets gång. Aila, Lina och Valentina säger att de *på eget initiativ valde att läsa svenska* för att de ville utvecklas språkligt och för att de bedömde att de hade en relativt hög språklig kompetens. Alla tre eleverna läste svenska som andraspråk på grundskolan. Aila berättar att hon inte fick mycket information om skillnaden mellan svenska och svenska som andraspråk,

men hon visste att svenskämnet innebar en högre nivå och hon kände att hon var redo för det. Även om hon tyckte det var roligt att gå i en klass med många flerspråkiga elever blev det för enkelt för henne, nästan lite skrattretande i slutet, som hon själv beskriver det, så hon bytte för att utmanas på nytt i svenskan.

Lina är en av de elever som från början valde att läsa svenska som andraspråk på gymnasiet, men som valde att byta till svenska för att hon tyckte att innehållet var för enkelt:

Jag började med svenska som andraspråk i ettan och sen bestämde jag mig för att flytta till svenskan. Jag tyckte inte riktigt om innehållet eller de uppgifter vi skulle få arbeta med i svenska som andraspråk så jag bytte till svenska. Allt var för enkelt och det kändes lite tråkigt och läroboksstil, liksom att man skulle hålla på med tal och liksom skriva lite självbiografi och så vidare. Det var mindre kreativa och mer stela uppgifter.

Valentina berättar att när hon skulle ansöka till gymnasiet fick hon klicka i en ruta om hon ville läsa svenska eller svenska som andraspråk. Hon valde svenska eftersom hon bedömde att hon kunde svenska tillräckligt bra och för att hon alltid har läst svenska i skolan. Hon tror inte att hon hade utvecklat språket lika bra om hon hade gått i svenska som andraspråk. Det är mer ytliga kunskaper som lärs ut där, menar Valentina. Enligt hennes mening är svenska som andraspråk mer anpassad för elever som kommer till Sverige och som inte är födda här.

#### **4.2.2 Val på annans initiativ**

Fem av eleverna, Amina, Lea, Melissa, Nora och Sara, har valt att läsa svenska på någon annans initiativ. Sara berättar att hon bytte till svenska under andra året på gymnasiet. Hon ville egentligen fortsätta läsa svenska som andraspråk, men hennes lärare tyckte att hon borde byta till svenska eftersom hon hade en god språklig kompetens. Även Lea berättar att hennes svensklärare uppmanade henne att välja svenska. I grundskolan gick Lea i en klass där svenska och svenska som andraspråk undervisades parallellt. Lea beskriver bytet på följande sätt:

Min svensklärare i grundskolan frågade mig ifall jag vill byta till svenska, och jag sa visst så blev det så. Det var i åttan hon frågade mig. Men jag visste inte själv att jag gick i sva, för klassen delades inte upp. Det var min lärare som sa det till mig, så jag sa jaha jag visste inte det, jag såg ingen skillnad i det. De sa också att de kommer se annorlunda på mitt resultat, att jag skulle behöva anstränga mig mer, men jag sa att jag klarar nog det så blev det så.

Melissa berättar att hon i grundskolan ”bara blev tilldelad svenska”. När hon skulle börja på gymnasiet och fick möjlighet att byta till svenska som andraspråk tyckte hennes lärare att hon skulle fortsätta med svenska, eftersom hon ändå hade läst svenska hela tiden. Melissa valde därför att inte byta.

För Amina var det framförallt hennes föräldrar som påverkade beslutet. Amina läste svenska som andraspråk i grundskolan och hennes föräldrar ansåg att hon hade utvecklats så mycket och fått så goda kunskaper i det svenska språket att hon nu borde gå vidare till nästa nivå för att utvecklas ännu mer. Av den anledningen bytte hon till svenska.

Nora berättar att hon blev lite påverkad av sina vänner som bytte till svenska från svenska som andraspråk. Hon trodde också själv att hon skulle klara av det. Det har gått bra för henne, säger Nora, så hon ångrar inte sitt beslut. Däremot tycker hon att svensklärarna är mer stränga i bedömningen. Samtidigt, menar hon, har det gjort att hon har fått kämpa mer och på det sättet utvecklats mer.

### 4.2.3 En flerspråkig kompetens

Elevernas *flerspråkiga kompetens* är ett centralt tema i intervjuerna. Eleverna lyfter både fördelar och nackdelar med sin flerspråkiga kompetens i relation till svenskämnet. Aila, Amina, Lea och Sara framför att fördelen med att de är flerspråkiga är att de kan jämföra sitt förstaspråks grammatik med det svenska språkets grammatik. När de identifierar likheterna och skillnaderna i språkens grammatik blir det enklare för dem att anamma det svenska språkets grammatik. När de ser kontrasterna blir det även enklare för dem att inte blanda ihop sitt förstaspråks grammatik med det svenska språkets grammatik. Amina berättar att hennes lärare brukar använda elevernas flerspråkighet genom att ställa frågor till eleverna om hur det ser ut i deras språk och sedan jämför läraren med hur det är i det svenska språket. Det är något Amina uppskattar:

Vår lärare är så bra för hon vill att vi visar på hur vårt språk är så vi kan se olikheterna med svenskan. Till exempel säger hon: hur böjer ni verb? Jag blir glad för jag vill ju dela med mig av mitt språk med. Man måste inte gå i svenska som andraspråk för att dela med sig av sitt språk. Och när jag får en sådan konkret jämförelse förstår jag bättre hur svenskan är och det sätter sig i hjärnan.

Lina, Sara och Valentina anser att deras flerspråkighet gör att de enklare och snabbare tar till sig nya ord, att deras ordförråd utvecklas fort. De berättar också att de kan använda sig av sin flerspråkighet när de exempelvis ska skriva en text. De beskriver hur de har en bredare språklig resurs, eftersom de kan använda sig av uttryck både från förstaspråket och det svenska språket. Lina beskriver till exempel att när hon saknar ett ord eller en mening på svenska brukar hon googla upp det på sitt förstaspråk polska och sedan försöka översätta det.

Eleverna lyfter också fram nackdelar med flerspråkigheten. Aila, Lea, Melissa och Sara tycker alla att det ibland blir komplicerat med grammatikundervisningen i svenskämnet. Aila säger att det ibland är svårt att få struktur på grammatiska begrepp i sitt förstaspråk och det svenska språket:

Ibland är det svårt att få struktur på grammatiska begrepp nu när jag ska hålla isär svenska och persiska. Jag har inte lärt mig om de begreppen i persiska så att lära sig något helt nytt blev svårt då jag tänkte vad betyder dessa begrepp. Men det blir bra ibland när jag får veta att tex verb är något man gör och då tänker jag aha och så tänker jag för mig själv på verb på persiska. Det är synd att jag inte har lärt mig vad dessa begrepp heter på persiska.

Lea, Melissa och Sara säger att de tänker fel ibland och blandar ihop språkens meningsuppbyggnader. När de tänker på sitt förstaspråk skriver de ut en mening med sitt språks meningsuppbyggnad, vilket blir inkorrekt på svenska. Melissa berättar dock att detta inte brukar hända henne när hon talar, utan bara när hon skriver, eftersom hon tycker att språket flyter på när hon talar.

Lina och Nora tycker att de ibland känner sig begränsade av sitt ordförråd i svenskundervisningen. Nora säger att hon inte har ett lika stort ordförråd som en individ med svenska som förstaspråk. Hon menar att de eleverna kan mer avancerade ord än vad hon kan. Lina berättar att hon ibland saknar ett ord på svenska och då blir det blankt i huvudet och hon vet inte vad hon ska säga eftersom det enda ordet hon tänker på är på polska.

Amina och Sara beskriver att de ibland har problem med uttalet, att uttalet av ett visst ord inte blir korrekt och att det kan förekomma att de får en brytning fastän de inte vill det.

Aila, Lea och Valentina säger att de gärna vill använda sitt förstaspråk i vissa sammanhang. De menar att det finns vissa ord eller uttryck på deras förstaspråk som inte finns i det svenska

språket. En del ord är mer förklarande och starkare på förstaspråket än vad de är i svenskan. Om de ska översätta sådana ord och uttryck till svenska krävs det längre formuleringar medan det kan räcka med ett enda ord på deras förstaspråk, menar de tre eleverna som är ense om att detta är något som kan hända när de talar snarare än när de skriver.

#### 4.2.4 Kognitiv belastning

När eleverna beskriver svårigheter som deras flerspråkighet medför i svenskundervisningen finns delar i elevernas svar som kan kopplas till en *kognitiv belastning*. Två elever uppehåller sig vid detta i intervjun och ger en fyllig beskrivning av hur de upplever den kognitiva belastningen. De båda eleverna, Amina och Sara, lyfter fler nackdelar än fördelar med sin flerspråkighet i relation till svenskämnet. De menar att det kan bli rörigt i tankarna och att det ibland är svårt att förstå vissa sammanhang. Sara beskriver hur hon kan blanda ihop ord och att hon på det sättet begränsar sig själv:

Det blir rätt så rörigt i hjärnan när man ska lära sig avancerad svenska och så har man ett annat språk som man också ska lära sig som är helt annorlunda med annorlunda ord och grammatik. Då kan det bli rörigt i hjärnan. För det mesta går allt bra, men det kan hända lite då och då att jag bara får upp det somaliska språket fastän jag vill skriva något på svenska. Men oftast handlar det om svårare ord, inte såna enkla ord som barn lär sig.

Hon utvecklar sitt resonemang med att säga att hon på fritiden brukar tänka på ett avancerat ord på somaliskan och sedan översätta det på svenska, eller tvärtom, för att hon ska undvika sådana situationer där hennes tankar blir röriga.

#### 4.2.5 Ämnesinnehåll

Det sista temat som jag identifierat i elevernas intervjusvar handlar om flerspråkighet i relation till *svenskämnets innehåll*. Eleverna återger dels positiva erfarenheter där deras språk eller kultur uppmärksammats i undervisningen, dels betydelsen av att få tillgång till generella strategier som de kan använda sig av, oavsett språk. Aila berättar om ett redovisningstillfälle, där hon berättade om ett persiskt bröllop:

Ibland när vi ska hålla i presentationer så visar jag något från min persiska sida, till exempel en gång höll jag i en presentation om persiskt bröllop, det var uppskattat av många och de ville veta mer om min kultur. Läraren tyckte också att det var intressant eftersom det inte alls var likt ett



svenskt bröllop. Jag brukar egentligen inte tycka om att hålla i presentationer och jag blir väldigt nervös, men den gången älskade jag att prata framför klassen för jag såg hur klassen tyckte om min presentation. Det gjorde jag också såklart.

Aila säger också att hon ofta jämför med sitt förstaspråk eller med sin kultur när de arbetar med kultur och traditioner i svenskämnet. Hon tycker att innehållet blir mycket mer intressant när hon kan se skillnader och likheter.

Lina tycker om att studera språkfamiljer, eftersom hon kan jämföra det svenska språkets språkfamilj med sitt förstaspråks språkfamilj. Då blir det intressant och roligt anser hon. Hon säger att när det blir intressant blir det också enklare för henne att förstå innehållet. Då vet hon att hon aldrig kommer att glömma av det hon lärde sig.

Melissa berättar att hon läser väldigt mycket och att det går fort för henne att läsa. Hon menar att det beror på hennes flerspråkighet. Melissa förklarar att innan hon lärde sig det svenska språket kunde det ta lång tid för henne att läsa, men efter att hon lärde sig svenska läser hon fortare och förstår innehållet bra. Detta är något som hon särskilt märkt av under gymnasiet, så hon uppskattar tiden de får att läsa i skolan. Hon berättar även att hennes lärare har lärt klassen om lässtrategier och att hon nu kan använda strategierna i både det svenska språket och i förstaspråket, vilket Melissa menar har lett till att hon kan ta till sig textinnehållet bättre.

## 5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet i förhållande till tidigare forskning och den teoretiska inramningen. I avsnitt 5.1 diskuteras studiens första frågeställning: Vilka faktorer påverkar flerspråkiga elevers val att läsa svenska på gymnasiet? I avsnitt 5.2 diskuteras andra frågeställningen: Vilka fördelar upplever eleverna med flerspråkigheten i relation till svenskämnet? I avsnitt 5.3 diskuteras den tredje frågeställningen: Vilka nackdelar upplever eleverna med flerspråkigheten i relation till svenskämnet? I avsnitt 5.4 görs en jämförelse mellan den homogena och heterogena skolan och slutligen presenteras vidare forskning i avsnitt 5.5.

### 5.1 Valet mellan svenska och svenska som andraspråk

Första frågeställningen är grundläggande för att kunna förstå frågeställning 2 och 3. Om vi vet varför eleverna valde svenska blir det enklare att förstå vilka för- och nackdelar de ser med sin flerspråkighet i relation till svenskämnet. Majoriteten av de intervjuade eleverna valde svenska på grund av att någon annan hade sagt till dem att göra det. Framförallt var det läraren som sa det, vilket betyder att läraren på något sätt har bedömt elevernas språkliga kompetens och ansett att de har god kompetens för att kunna läsa svenska. De andra eleverna valde att byta till svenska eftersom de själva eller deras föräldrar ansåg att de hade tillräckligt god förmåga för att kunna klara av svenska – särskilt eftersom de uppfattade svenska som andraspråk som för enkelt. Alla åtta eleverna var nöjda med valet och ansåg att de klarade av den nivå som efterfrågades.

Det förekommer ofta att skolan placerar flerspråkiga elever i svenska som andraspråk utan att veta vilken nivå de faktiskt klarar av. Precis som i Hedmans och Magnussons (2020) studie berättade nästan alla mina intervjuade elever att de först började med svenska som andraspråk, fastän några av dem är födda i Sverige. När de sedan började på gymnasiet fick de välja svenska eller svenska som andraspråk. De fick alltså inte välja ämne i grundskolan, trots att elever inte automatiskt ska placeras i svenska som andraspråk om de har ett annat modersmål än svenska (Nationellt centrum för svenska som andraspråk, 2019).

Sju av åtta elever i undersökningen läste svenska som andraspråk på högstadiet. Den åttonde eleven har läst svenska under hela sin skolgång. De flesta elever bytte till svenska i

gymnasiet. En elev bytte i högstadiet och två elever bytte under andra året på gymnasiet. De som bytte i gymnasiet ville utvecklas i svenskämnet och utmanas på nytt då det var för enkelt för dem i svenska som andraspråk. Några fick även bekräftelse av lärare och föräldrar i det val de gjorde. På så sätt skiljer sig deltagarna i denna studie från deltagarna i Hedman och Magnussons (2020) studie, som mer av slentrian valde att fortsätta läsa svenska som andraspråk på gymnasiet eftersom de hade läst det i högstadiet. Det kan finnas olika skäl till att elever väljer att fortsätta med svenska som andraspråk även om de egentligen har en tillräckligt god språklig kompetens för att läsa svenska och goda kunskaper i ämnet. Kanske finns det en trygghet i det flerspråkiga klassrummet som eleverna inte vill lämna. Eleverna i min studie valde att bortse från sådana skäl för att, som de tydligt framhåller, kunna utvecklas mer i ämnet. Precis så borde det vara. Om eleverna har tillräcklig kompetens för att klara av svenskämnet bör lärare uppmuntra eleverna att byta till svenska, fastän de är trygga i svenska som andraspråk i klassrummet. Med lärares hjälp blir eleverna mer trygga i sitt byte till svenska.

## 5.2 Fördelar med flerspråkigheten i relation till svenskämnet

De flesta av de intervjuade eleverna berättar att de jämför sitt förstaspråk med det svenska språket och innehållet i svenskämnet. Framförallt jämför de grammatiken men också kulturen och traditionen. Precis som Johanssons (2000) deltagare, anser de att innehållet blir tydligare för dem på det sättet och de säger sig inte glömma bort kunskapen. Damber (2013), Ladberg (2003) samt Vesteraas Danbolt och Kulbrandstad (2013) betonar alla vikten av att lärare bör ta elevernas flerspråkiga resurser i anspråk genom att exempelvis jämföra och påvisa likheter och skillnader i språken. Eleverna får på så sätt en bättre förståelse och djupare kunskaper i båda språken. Enligt translanguaging-teorin utvecklas inte bara ena språket, utan båda språken om de parallellt får stötta varandra. Det kanske blir problematiskt för läraren att jämföra språken om hen inte har kunskaper om elevernas förstaspråk, men läraren kan använda eleverna som resurs genom att låta dem själva få jämföra det svenska språket med sina egna språk (Ladberg, 2003). Läraren kan låta eleverna få arbeta i smågrupper och låta dem förklara för varandra hur det ser ut i deras respektive förstaspråk. Det är inte bara flerspråkiga elever som gynnas av detta arbetssätt, utan även enspråkiga elever, då de också kan få en uppfattning om likheter och skillnader mellan språk och språkfamiljer.

Detta sätt att arbeta ligger också i linje med en socialkonstruktivistisk syn på lärande. Enligt teorin utvecklas kunskap med hjälp av språkliga och sociala interaktioner mellan individer (Skolverket, 2012). Lärandet sker i två steg, först mellan människor och sedan genom enskild bearbetning. När eleverna får arbeta med varandra och reflektera kring språken, sker ett lärande i den interaktionen och språket utvecklas. Därefter behöver eleverna reflektera ännu en gång på egen hand, till exempel över hur deras förstaspråk är lika eller olika det svenska språket. Det är viktigt att undervisningen skapar rika tillfällen för eleverna att delta i språklig interaktion med varandra så att de kan utveckla sina kunskaper, tankar och språk.

En av eleverna i studien berättar att hon inte har lärt sig vad de grammatiska begreppen heter på sitt förstaspråk, till exempel verb, men när hon lärde sig begreppens namn på svenska kunde hon tillämpa dem på sitt förstaspråk. Brevik och Rindal (2020) poängterar att elevernas förkunskaper kan finnas med i deras förstaspråk och de förkunskaperna är viktiga att på olika sätt aktivera för att öka elevernas engagemang i undervisningen. Eleven i mitt material visste egentligen vad ett verb var, men hon hade inte lärt sig begreppets namn på sitt förstaspråk. Hon hade dock förkunskaper som gjorde att hon kunde uppfatta grammatiken bättre då hon visste vad verb var, trots att hon inte kunde sätta etikett på det. Cummins (2000a) skriver att fördelarna med att aktivera flerspråkiga elevers tidigare språkkunskaper är att elevernas kognitiva engagemang vidgas och att nya språkliga uttryck och begrepp blir mer betydelsefulla, eftersom eleverna får möjlighet att knyta an ny kunskap till sådant som eleverna redan känner till.

Några av eleverna anser att fördelen med att de är flerspråkiga i relation till svenskämnet är att det blir enklare för dem att ta till sig nya ord och att ordförrådet har utvecklats då de lär sig nya ord fort. Eleverna berättar också hur de använder sig av sin flerspråkighet exempelvis genom att utnyttja hela sin språkliga repertoar när de ska skriva en text i skolan. Detta kan jämföras med den beskrivning som deltagare i Ladbergs studie (2000) gör av hur flerspråkigheten ger dem möjlighet att använda sig av ett mer nyanserat språk i sina texter. Dessa individer uppfyller därmed attitydkriteriet, eftersom de uppfattar sig som flerspråkiga och använder sin flerspråkighet som en resurs. Eftersom de har en språklig repertoar med både svenska och sitt förstaspråk innebär det att de till exempel har ett stort ordförråd. När de inte kan ett ord på svenska men på sitt förstaspråk, eller vice versa, kan de översätta ordet. Detta stämmer väl med translanguaging-teorin, som säger att elever tillämpar diverse strategier för att uppfatta ord och sammanhang tack vare sina språkliga resurser.

## 5.3 Nackdelar med flerspråkigheten i relation till svenskämnet samt dess lösningar

Hälften av eleverna anser att den främsta nackdelen med flerspråkigheten i relation till svenskämnet är att det ibland blir komplicerat med grammatiken. De beskriver att de tänker fel ibland och blandar ihop språkens meningsuppbyggnader. När de tänker på sitt förstaspråk kan det hända att de skriver en mening med sitt förstaspråks meningsuppbyggnad. Denna upplevda nackdel skulle läraren kunna ta vara på och omvandla till en fördel för eleverna. Om läraren tydliggör för eleven att en viss typ av meningsuppbyggnad ser ut på ett visst sätt i dennes förstaspråk, kan läraren låta eleven få reflektera kring hur skillnaderna ser ut mellan förstaspråket och det svenska språket. Då är vi åter tillbaka i diskussionen om att använda elevernas flerspråkighet som resurs i undervisningen. Läraren behöver inte alltid ha kunskap om elevernas förstaspråk, utan det kan räcka med att ställa frågan till eleven om hur det ser ut i dennes förstaspråk och sedan låta eleven få svara och reflektera individuellt, precis som Johansson (2000) gör i sin studie.

Flera av eleverna uttrycker även att de ibland kan sakna ett ord på svenska och då blir det, som de beskriver det, blankt i huvudet och de vet inte vad de ska säga eller skriva. I det här fallet skulle läraren kunna arbeta strategiskt för att ta elevernas flerspråkiga resurser i anspråk, som translanguaging-teorin betonar. Eftersom första- och andraspråket ska förstärka varandra, kan läraren uppmuntra eleverna att försöka komma på vad ordet eller uttrycket heter på förstaspråket och sedan översätta ordet till svenska. Läraren behöver fortfarande inte ha kunskap om elevernas förstaspråk för att kunna dra nytta av deras flerspråkighet i lärandet. I translanguaging-teorin sägs det att läraren på olika sätt ska visa att alla språk är viktiga som källor för lärande och att elevernas engagemang och lärande stärks om deras flerspråkighet bekräftas.

Med utgångspunkt i de exempel som eleverna i min studie lyfter behöver lärare inte använda sig av så stora medel för att kunna få flerspråkiga elever mer delaktiga i undervisningen. Det tycks inte vara fråga om att lärare ska förändra hela sin metodik eller vidareutbildas, utan små saker kan påverka värdet av att vara flerspråkig och användningen av flerspråkigheten i svenskämnet. Flerspråkighetsforskningen pekar på att det pågår ett paradigmskifte i samhället och att det behöver ske stora förändringar i skolor så att man kan använda flerspråkigheten

som resurs i skolan. I lågstadiet kan man jämföra språk och olika alfabetiseringssystem, men när vi kommer till gymnasiet fungerar det inte att bygga sin undervisning på det, utan lärare behöver synliggöra flerspråkigheten som en resurs på ett annat sätt. Lärare kan inte jämföra hur man säger ”hej” på olika sätt. När translanguaging tillämpas på gymnasiet finns det chans att lärare kan tycka att det inte är så enkelt att använda elevernas flerspråkighet som en resurs i klassrummet, men min studie har visat att det inte krävs så stora ansträngningar från läraren att synliggöra elevernas flerspråkighet. Eleverna behöver inte jämföra vad olika saker heter på sitt språk, utan de vill i första hand få en bra utveckling av sina båda språk och de vill utmanas i sitt andraspråk samtidigt som de får veta att de kan bibehålla sina andra språk.

## 5.4 Homogen skola versus heterogen skola

Det finns inte några stora skillnader mellan hur de flerspråkiga eleverna ser på sin flerspråkighet i relation till svenskämnet i den homogena och i den heterogena skolan. Samtliga elever använder sin flerspråkighet på samma sätt. Ett svar förvånade mig dock. En av eleverna på den homogena skolan berättar att hennes lärare brukar påvisa skillnader och likheter mellan elevernas förstaspråk och det svenska språket, medan en elev på den heterogena skolan uttryckte att hon önskade att hennes lärare påvisade skillnader och likheter mellan språken. Jag hade förväntat mig att alla lärare på den heterogena skolan använde elevernas flerspråkighet som en resurs och att det var tvärtom på den språkligt homogena skolan.

En annan skillnad som jag särskilt noterade var hur funktionskriteriet fungerar i skolorna, alltså hur eleverna använder språken i skolan. Den homogena skolans elever använder bara det svenska språket under en normal skoldag, medan de flesta av den heterogena skolans elever använder både svenska och sitt förstaspråk. Man kan spekulera i om det i första hand beror på att det finns en mer enspråkig, svensk norm i den homogena skolan eller om orsaken kan vara att det inte finns så många elever som delar samma förstaspråk på den homogena skolan.

En sista skillnad som jag vill uppmärksamma är att eleverna på den homogena skolan nämner olika språk som sitt starkaste språk. Två elever har svenska, en har sitt förstaspråk och en annan har både sitt förstaspråk och sitt andraspråk. Alla elever förutom en på den heterogena skolan har däremot både sitt förstaspråk och andraspråk som sina starkaste språk. Om

eleverna har flera språk som sina starkaste språk kan språken stötta varandra så att båda språken utvecklas och blir fördjupade, precis som translanguaging-teorin stipulerar. Alla åtta eleverna uppfyller dock kompetenskriteriet, då de behärskar språken på en nivå där de kan framställa meningsfulla meningar i kommunikation med andra människor. De uppfyller även ursprungskriteriet, då modersmålet är det språk de har lärt sig först. Med det sagt är alla dessa åtta elever flerspråkiga, eftersom de uppfyller flerspråkighetens fyra kriterier.

## 5.5 Vidare forskning

Eftersom det inte finns fördjupade studier om flerspråkiga gymnasieelever som läser svenska har jag haft svårt att validera mina resultat mot tidigare forskning. Även om jag har kunnat jämföra mina resultat med tidigare studier om flerspråkiga elever är de slutsatser jag drar med nödvändighet osäkra, eftersom dessa studier inte handlat om elever som läser svenska. Det är egentligen anmärkningsvärt att det inte finns några omfattande studier av denna grupp elever som enligt statistik utgör cirka 20% av de flerspråkiga eleverna. Som blivande svensklärare önskar jag mer forskning om hur gymnasieelever som läser svenska uppfattar sin flerspråkighet i relation till svenskämnet. Fördelar och nackdelar bör studeras så att lärare kan använda elevers flerspråkighet på ett sätt som gynnar både lärande och språkutveckling. Studien väcker också frågor om hur praktiken ser ut. Vad gör svensklärare redan idag för att ta vara på elevers flerspråkighet. Bara för att forskning saknas avstår inte lärare från att agera och ta ansvar. Forskning i flerspråkighet är av stor vikt. Vi individer behöver jämt eftersträva kunskap så att vi kan uppfatta varandra fördelaktigare och så att missförstånd kan minskas. Flerspråkighet är inget hinder, utan en resurs – både i skolan och i samhället.

## 6 Referenslista

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N. & Bylund, E. (2012). Andraspråksinlärning och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s.153–231). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brevik, L.M. & Rindal, U. (2020). Language Use in the Classroom: Balancing Target Language Exposure With the Need for Other Languages. *TESOL Quarterly*, 54(4), 925-953. doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Bråten, I. (Red.). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3:e uppl.). London: Routledge.
- Börenstam, U. & Huss, L. (2008). *Språkliga möten – tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (2000a). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy, I K. Naclér (Red.), *Nationellt Symposium 2000* (s. 1–22). Stockholm: Sigma.
- Cummins, J. (2000b). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.



- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Damber, U. (2013). Pedagogens roll i klasser och barngrupper där flerspråkiga barn ingår. I Å. Wedin & C. Hedman. (Red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. (s. 69–92). Lund: Studentlitteratur.
- Flerspråkighet. (2011). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2021-04-22 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/flerspr%C3%A5kighet>
- Fredin, A., Kraeva, D. & Johnson, T. (2008). "Att vara tvåspråkig". *En undersökning om elevers attityder till sin tvåspråkighet* (Kandidatuppsats). Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet. Hämtad från <https://core.ac.uk/download/pdf/16323326.pdf>.
- García, O. & Wei, L. (2018). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Student ambivalence towards second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55, 1–12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to BILINGUALISM*. London: Longman Linguistic Library.
- Johansson, C. (2000). *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum: några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Uppsala: Uppsalas universitet.
- Johansson, C. (Red.). (2006). *Bland gussar och gossar. Om språksituationen i Sverige*. Stockholm: Svenska institutet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. & Nyberg, O. (1996). *Barnen och språken - tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2000). *Tala många språk*. Stockholm: Carlssons.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk, Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle* (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Lagerholm, P. (2010.) *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2), 5–19.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood: Preschool Children* (2:a uppl.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Musk, N. & Wedin, Å. (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2019). *Vilka elever ska undervisas i svenska som andraspråk?* Hämtad 2021-05-06 från <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vilka-elever-ska-undervisas-i-svenska-som-andraspr%C3%A5k-1.149409>
- Otterup, T. (2005). *Jag känner mig begåvad bara. Om tvåspråkighet och identitetskonstruktioner bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde* (Doktorsavhandling, Göteborg, Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 2) Göteborg: Göteborgs Universitet. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/16462>
- Rydenvald, M. (2014). *”Eftersom jag har två språk” Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa* (Licentiatuppsats, Göteborg, ROSA, 19). Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/35684>

Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju*. Malmö: Liber.

SFS 2009:600. *Språklag*. Stockholm: Kulturdepartementet.

Skolverket. (u.å.a). *Grundskolan – elevstatistik*. Hämtad 2021-05-08 från

[https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr\\_elever&p\\_sub=1&p\\_ar=2019&p\\_lankod=14&p\\_kommunkod=&p\\_flik=G](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_elever&p_sub=1&p_ar=2019&p_lankod=14&p_kommunkod=&p_flik=G)

Skolverket. (u.å.b). *Jämförelsetal – databasen*. Hämtad 2021-05-08 från

<http://www.jmfтал.artisan.se/databas.aspx?sf=gr&hg=L0&vg=Skolor+och+elever&sy=0&varid=24&year=2019&area=101&area=-99&render=true&mode=1#tab-1>

Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad från

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>

Skolverket. (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* (2:a uppl.). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2018/greppa-flersprakigheten>

Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.

Svensson, G. (2018). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiktära exempel: Artikel 1. Begreppet translanguaging och dess ursprung*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-93576>

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vesteraas Danbolt , A.M. & Iversen Kulbrabdstad, L. (2013). ”Säl är kaka på spanska” – arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum. I Å. Wedin & C. Hedman. (Red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. (s. 19–44). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vuorenpää, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion* (Doktorsavhandling, Örebro, Studier från Örebro i svenska språket, 13). Örebro: Örebro universitet. Hämtad från <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:903886/FULLTEXT01.pdf>

Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. doi: [10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x)

## 7 Bilagor

### Bilaga 1. Intervjuguide:

#### Bakgrundsfrågor

- Hur många språk kan du tala? Vilka?
- Vilket (eller vilka) är ditt starkaste språk?
- Är svenska ett av dina förstaspråk? Om inte när kom du i kontakt med svenska språket?
- Vilka språk använder du under en normal skoldag? I klassrummet? (Med lärare? Med andra elever?) På raster?
- Har du deltagit i modersmålsundervisning? Hur länge?

#### Valet mellan svenska och svenska som andraspråk

- Hur gjordes valet mellan svenska och svenska som andraspråk?
  - Följdfråga: (om det bara fanns svenska och inte svenska som andraspråk) Hur tänkte du kring att det bara fanns svenska och inte svenska som andraspråk?
  - Följdfråga: Läste du svenska eller svenska som andraspråk i högstadiet?
  - Följdfråga: (om eleven läste svenska som andraspråk i högstadiet) Varför bytte du till svenska?
  -

#### Fördelar med flerspråkigheten

- Vilka fördelar upplever du med flerspråkigheten i undervisningen i svenska?
  - Följdfråga: Kan du ge exempel från undervisningen på de fördelar du nämnde?

#### Nackdelar med flerspråkigheten

- Vilka nackdelar upplever du med flerspråkigheten i undervisningen i svenska?
  - Följdfråga: Kan du ge exempel från undervisningen på de nackdelar du nämnde?
  - Följdfråga: Kan det hända du någon gång känner att du hellre skulle vilja tala ditt förstaspråk? I sådana fall, i vilka situationer uppkommer den här känslan?

#### Avslutning

- Finns det något annat du vill dela med dig av som är relevant för undersökningen?

## Bilaga 2. Samtyckesblankett

### **Informerat samtycke för elever som deltar i studie om flerspråkiga elevers inställning till sin flerspråkighet**

Syftet med denna studie är att bidra till ökad kunskap om flerspråkiga elevers inställning till den egna flerspråkigheten i svenskklassrummet. Din medverkan i studien består av deltagande i en intervju (ca. 15 min.). Intervjun kommer att spelas in och transkriberas för analys. Ljudinspelningar och transkriptioner kommer att förvaras så att ingen obehörig kan se dem.

Studien utförs av Tina Noorani, vid Göteborgs Universitet. Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan avbryta din medverkan i studien utan att ange något skäl. Dina personuppgifter kommer att anonymiseras. För denna studie innebär det att ditt namn och den skola du går på ges en pseudonym. Vid presentationer av studien kommer inte heller din röst återges. Dina intervjusvar kommer endast att användas till forskning och undervisning. När studien godkänts och rapporterats in kommer ljudinspelningen att raderas.

Genom att skriva under denna blankett ger du ditt så kallade informerade samtycke till att delta i studien. Det innebär att du medger att du har tagit del av den information som presenteras och att jag får hantera data på det sätt som beskrivs i dokumentet.

För information kan du kontakta mig via mail: [gusnooti@student.gu.se](mailto:gusnooti@student.gu.se)

Har du ytterligare frågor kan du ta kontakt med min handledare Ann-Christin Randahl [ann-christin.randahl@svenska.gu.se](mailto:ann-christin.randahl@svenska.gu.se).

---

Härmed ger jag mitt samtycke till medverkan i en intervjustudie om flerspråkiga elevers inställning till sin flerspråkighet:

Namn: .....

Ort: .....

Datum: .....

Underskrift: .....