



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sju lärares arbete med translanguaging – förutsättningar och effekter

Anna Olsson

Självständigt arbete L3XA1A
Vårterminen 2021

Examinator: Djamila Fatheddine

Titel: Sju lärares arbete med translanguaging – förutsättningar och effekter

Title: Conditions and effects of the work with translanguaging – seven teachers' experiences

Författare: Anna Olsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Djamila Fatheddine

Abstract

The overall purpose of the study is to investigate how Swedish teachers work with translanguaging. Specifically, how the teachers put the concept of translanguaging into practice and what experiences, effects and challenges that practice has resulted in. The data collection method used for this study was semi-structured qualitative interviews with teachers who use translanguaging in their multilingual classroom. The interviews were transcribed before a thematic analysis was conducted on the interview material to obtain central themes and interesting aspects.

The result of the study shows that the teachers use general working methods that are adaptable to suit many different purposes in different subjects when teaching translanguaging. The teachers' pupils will for example work in groups divided by their strongest language, with tasks concerning translation and comparison of different languages. The result also shows that the dedication of teachers and their positive attitude towards multilingualism is a condition for the introduction of translanguaging. Regarding effects of translanguaging, the teachers have primarily seen effects on the pupils' motivation and an improved possibility to strengthen the pupils' identities. Concrete effects on the pupils' learning is not mentioned by the teachers except by the three teachers who work with pupils newly arrived in Sweden. These three teachers have seen an improvement on their pupils' language skills in Swedish. Finally, the teachers problematize the support of school management, colleagues' attitudes and society's norms. The results show that these three factors can either be positive for the introduction of translanguaging or pose a challenge, depending on whether there is support available and whether the attitudes and norms are positive or negative.

Keyword: translanguaging, multilingualism, conditions, effects, teachers, language development

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
2.	Syfte och frågeställningar.....	2
3.	Tidigare forskning.....	2
3.1	Utformningen av transspråkande arbete.....	2
3.2	Förutsättningar för införande.....	3
3.3	Effekter.....	4
3.4	Utmaningar.....	5
4.	Teoretiska utgångspunkter.....	6
5.	Metod.....	7
5.1	Val av metod.....	7
5.2	Urval.....	8
5.2.1	Respondenterna.....	9
5.3	Genomförande.....	10
5.4	Analysmetod.....	10
5.5	Tillförlitlighet.....	10
5.6	Etiska ställningstaganden.....	11
6.	Resultat.....	11
6.1	Arbetet med translanguaging.....	12
6.1.1	Arbetsätt.....	12
6.1.2	Förhållningssätt.....	13
6.2	Förutsättningar för införandet av translanguaging.....	14
6.2.1	Lärarnas inställning.....	14
6.2.2	Rektorns betydelse.....	15
6.2.3	Kollegors attityder och omgivningens normer.....	15
6.2.4	Elevernas behov.....	16
6.3	Effekter med translanguaging.....	17
6.3.1	Klimatet och kunskapsnivån i klassrummet.....	17
6.3.2	Stärkandet av elevernas identitet.....	18
6.3.3	Motiverade elever.....	18
6.3.4	Förbättrade språkkunskaper.....	19
6.4	Utmaningar med translanguaging.....	20
6.4.1	Småspråken och material.....	20

6.4.2	Tidsaspekten.....	20
7.	Diskussion.....	21
7.1	Pedagogiska implikationer.....	24
7.2	Sammanfattande slutsatser och vidare forskning.....	25
	Referenser.....	26
	Bilagor.....	28
	Bilaga 1 – Informationsbrev.....	28
	Bilaga 2 – Intervjuguide.....	29

1. Inledning

Den svenska skolan ska ge alla elever en likvärdig utbildning. Det slår Skollagen (SFS 2010:800) fast och det specificeras ytterligare i ”Läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr11, 2019). Enligt Lgr11 innebär en likvärdig utbildning att elevers bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper ska vara en utgångspunkt för att skapa en undervisning som ser till elevernas förutsättningar och behov. Dessa faktorer hos eleverna får inte ge upphov till några skillnader i elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen då Skollagen ger den svenska skolan ett kompensatoriskt uppdrag. Uppdraget innebär att skolan ska sträva efter att minska den påverkan som skillnader i elevernas bakgrund kan ha på elevernas möjligheter att delta i och förstå undervisningen.

Trots dessa myndighetsskrivelser (SFS 2010:800; Lgr11, 2019) rapporterar SCB (2020) att ojämlikheten gällande måluppfyllelse av kunskapskrav och godkända betyg växer i Sveriges skolor. Ojämlikheten slår framförallt hårt mot utrikesfödda elever med annat modersmål än svenska i socioekonomiskt utsatta områden. Skolor kämpar med sitt kompensatoriska uppdrag för dessa elever. Statistiken från SCB visar att elevers bakgrund leder till en påverkan på deras möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen i de svenska skolorna.

Den utmanade uppgiften att skapa en likvärdig skola där ingen elev halkar efter på grund av sin bakgrund eller för att eleven har ett annat modersmål än svenska kan enligt Garcia (2009) hanteras med hjälp av translanguaging (transspråkande). Translanguaging innebär ett nytt sätt att se på språk. Garcia frångår den traditionella synen att ett enskilt språk ses som en enskild kompetens och talar istället om den gemensamma språkrepertoar som flerspråkiga¹ har. Språkrepertoaren innehåller flerspråkigas hela språkliga kompetens. I translanguaging använder sig de flerspråkiga av hela sin språkrepertoar för att uppnå kommunikation och meningsskapande i sociala samspel med andra.

Den första att mynta begreppet translanguaging var Williams (1996) som såg sina elever fördjupa och bredda sin förståelse för undervisningsinnehållet när de fick använda både engelska och walesiska samtidigt i klassrummet. På grund av dessa fördelar med translanguaging började Garcia (2009) undersöka och därefter förespråka metoden i amerikanska skolor. Garcia var den som internationellt gjorde translanguaging mer känt. Här i Sverige var det Svensson (2017). Det är med utgångspunkt i Garcias, Svenssons och andras forskares studier om translanguaging som skolor runt om i Sverige har startat upp projekt för att praktisera transspråkande.

Effekterna, erfarenheterna och upplevelserna av att undervisa med translanguaging i den svenska praktiken kommer att undersökas i följande studie.

¹ I denna studie definieras flerspråkiga elever, likt Svensson (2020), som elever som talar ett annat språk än svenska hemma.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka hur olika lärare i praktiken omsätter och arbetar med translanguaging på deras skolor. Lärarnas upplevelser av translanguaging och vilka erfarenheter, effekter och utmaningar som det transspråkande har givit upphov till, syftar studien undersöka för att få svar på forskningsfrågorna:

- Hur arbetar lärare med translanguaging i sin undervisning?
- Vilka förutsättningar behövs för att lärare ska kunna införa transspråkande undervisning?
- Ser lärarna några effekter på elevernas lärande med translanguaging? Och i så fall vilka?
- Ser lärarna några utmaningar med translanguaging? Och i så fall vilka?

3. Tidigare forskning

I följande avsnitt kommer relevanta forskningsresultat presenteras gällande utformningen av transspråkande arbete, vilka förutsättningar som behövs vid införandet av translanguaging samt vilka effekter och vilka utmaningar translanguaging ger upphov till.

3.1 Utformningen av transspråkande arbete

Hur translanguaging ska omsättas och arbetas med i klassrummet är inte tydligt beskrivet av forskningen. Canagarajah (2011) kritiserar forskningsfältet kring translanguaging för en bristfällig mängd av pedagogiska studier. Canagarajah menar att pedagogiken kring translanguaging behöver utvecklas för att underlätta användningen av den transspråkande praktiken i skolorna. En anledning till varför det enligt Canagarajah finns för få studier kan bero på det som Lewis, Jones och Baker (2012b) skriver kring att translanguaging fortfarande är ett outforskat begrepp. Forskarna menar att förståelsen och användningen av translanguaging är under utveckling och precis har fått fart, vilket även Svensson (2020) lyfter. Svensson skriver att utvecklingen av det transspråkande arbetssättet fortfarande omprövas och utformas av verksamma transspråkande lärare. Att det finns få pedagogiska studier (Canagarajah, 2011) kan även kopplas till Garcia (2009) betoning på att translanguaging inte är undervisningsmetod. Istället menar Garcia att arbetet med translanguaging ska präglas av de två principerna social rättvisa och social jämlikhet som beskrivs under rubriken 3.2.

Några aspekter av det transspråkande arbetssättet har dock undersökts. Lewis, Jones och Baker (2012a) beskriver att översättning är vanligt förekommande i den transspråkande praktiken vilket innebär att eleverna och lärarna översätter ord och begrepp från det ena språket till det andra. Forskarna betonar dock att det är viktigt att lärarna reflekterar över hur översättning går till och i vilket syfte. Annars riskerar lärarna enligt Lewis et al. att separera språken istället för att sammanföra dem, vilket inte ingår i det transspråkande arbetssättet. I translanguaging menar Lewis et al. att språken ska samspela genom den gemensamma språkliga kompetensen för att uppnå meningsskapande.

Något annat som bör ingå i arbetet med translanguaging anser Garcia och Sylvan (2011) är elevsamarbete. Genom samarbete utnyttjas de individuella styrkorna hos eleverna samtidigt

som eleverna stöttar och utmanar varandra. Forskarna menar även att i elevsamarbetet måste språket och ämnesinnehållet vara integrerat. Lärarna måste studera varje uppgifts språkliga krav utifrån elevernas individuella förutsättningar. Därefter måste lärarna arbeta språk- och ämnesintegrerat för möjliggöra meningsfulla och språkrika möten med ämnesinnehållet. Att eleverna får samarbeta i den transspråkande undervisningen menar Garcia och Sylvan möjliggör för eleverna att känna ansvar för och autonomi i språkandet. Ger lärarna eleverna ansvar och autonomi innebär det ett erkännande av elevernas befintliga språkkompetenser vilket Oliver, Wigglesworth, Angelo och Steele (2021) benämner som en viktig faktor vid införandet av translanguaging. Det är viktigt förklarar Oliver et al. eftersom lärarnas erkännande motiverar och stöttar elevernas deltagande i translanguaging.

3.2 Förutsättningar för införande

All omsättning av teori till praktik förutsätter tid och plats för att lyckas. Det gäller även införandet av translanguaging i undervisning skriver Oliver et al. (2021). Bland annat förutsätter införande av translanguaging att tid och plats ges till samarbete i lärargruppen menar Garcia och Sylvan (2011). Garcia och Sylvan förklarar att precis som i elevsamarbetet möjliggörs i lärarnas samarbete att individuella styrkor och språkkunskaper tas tillvara på och att stöttning uppstår mellan lärarna. Tillsammans kan lärarna vidareutveckla sitt arbete med translanguaging. Vikten av lärarnas samarbete betonas också av Oliver et al. respektive Svensson (2020). Oliver et al. anser att det inte räcker med endast samarbete bland lärarna utan menar att hela skolan måste engageras. Anledningen till detta är då Oliver et al. menar att enskilda lärare ensamma inte har de lingvistiska resurser som krävs för att möta alla elevers språkliga behov. Det krävs därför samarbete med exempelvis modersmålslärare och andra samhällsfunktioner för att få tag i tillräckligt med lingvistiska resurser.

Förutom fler lingvistiska resurser ser Garcia och Sylvan (2011) en annan fördel med att bjuda in närsamhället i klassrummet. Garcia och Sylvan menar att det motiverar eleverna till att förbättra sin transspråkande praktik. I möte med närsamhället stöter eleverna på nya kontexter som kräver anpassningar i deras språkliga kompetens för att de ska lyckas med sin kommunikation och sitt meningsskapande. Det motiverar eleverna till att förbättra sin translanguaging eftersom det ökar möjligheten att kunna delta i olika kommunikativa situationer ute i samhället. På grund av behovet av samarbete med närsamhället nämner även Oliver et al. (2021) en tillåtande samhällsattityd mot flerspråkighet som en viktig faktor vid införandet av translanguaging. Användandet av translanguaging försvåras om det råder en samhällsnorm som fördrar enspråkighet över flerspråkighet förklarar forskarna.

Införandet av translanguaging förutsätter även att lärarna har en positiv syn på flerspråkighet skriver Garcia (2009). Svensson (2020) förklarar att lärarnas måste se flerspråkighet som en betydelsefull resurs att använda i klassrummet för att de ska anse translanguaging värt att införa. Har lärarna en syn på flerspråkighet som något eftersträvansvärt där alla språk ses som lika värdefulla och som källor till kunskap menar Garcia att de följer en princip forskaren kallar social rättvisa. Genom att lärarna följer principen social rättvisa möjliggörs ett nyttjande av de flerspråkiga elevernas styrkor och ett stärkande av deras lingvistiska identitet. Att följa social rättvisa i praktik innebär enligt Garcia att lärarna tillämpar principen social jämlikhet. Social

jämlikhet innebär ett praktiskt införande av den positiva synen på flerspråkighet genom ett systematiskt transspråkande arbete där alla elevernas språk representeras i klassrummet bland annat genom böcker på olika språk.

Torpsten (2018) lyfter också betydelsen av lärares positiva syn på flerspråkighet vid användandet av translanguaging. Anledning är då forskaren såg att den positiva synen ledde till att eleverna blev engagerade till att använda sina olika språk. Genom att lärarna inkluderade, involverade och uppmuntrade eleverna att använda hela sin språkliga kompetens i translanguaging såg Torpsten att eleverna ökade sin flerspråkighet och lärde sig av varandra.

Kwihangana (2020) visar en annan aspekt av hur synen på flerspråkighet påverkar införandet och användandet av translanguaging. Kwihanganas elever ville inte fortsätta med transspråkandet trots att eleverna själva kunde uppfatta och uttala olika fördelar med translanguaging. Eleverna ville endast använda engelska då de ansåg att engelskan har ett högre internationellt värde jämfört med deras modersmål. Lewis et al. (2012a) förklarar att elever redan i förskoleåldern kan uppfatta ett språks värde vilket kan påverka elevernas benägenhet att använda sig av sina egna språk. Företeelsen nämns även av Oliver et al. (2021). Det är bland annat därför Oliver et al. skriver som tidigare nämnts att införandet av translanguaging försvåras om det råder en samhällsnorm som fördrar enspråkighet över flerspråkighet.

3.3 Effekter

Som nämnt i inledningen såg Williams (1996) redan för över tjugofem år sedan att elevers kunskaper i ämnesinnehåll och språk fördjupades och ökades vid användandet av både engelska och walesiska. Sedan dess har det kommit flera studier (Garcia, 2020; Kwihangana, 2020; Stavrou, 2020; Torpsten 2018) som har sett effekter på elevers lärande genom translanguaging. I en av sina senaste studier visar Garcia (2020) hur användandet av translanguaging i samband med läsning öppnar upp för flerspråkiga personer att använda hela sin språkliga kompetens. Om endast ett språk är tillåtet att användas vid läsningen menar Garcia att läraren missar elevens läsförmåga. Lärarna fokuserar istället på den specifika läsförmågan för ett enskilt språk. Genom translanguaging ges eleven möjlighet att ta tillvara på all bakgrundsinformation som hen har genom sina olika språk. Eleven har då tillgång till mer bakgrundsinformation att koppla texten till vilket innebär att eleven kommer kunna förstå texten bättre. Att eleven får använda hela sin bakgrund menar Garcia gör att eleven blir mer engagerad att läsa och att lärare får en mer fullständig bild av elevens läsförmåga.

Att translanguaging möjliggör för flerspråkiga elever att använda sig av hela istället för endast delar av sin bakgrundsinformation visar även Stavrou (2020). Forskaren såg hur användandet av elevernas modersmål tillsammans med deras skolspråk ledde till att eleverna i högre utsträckning kopplade samman personliga erfarenheter med undervisningsinnehållet vilket bidrog till en ökad förståelse för innehållet. Stavrou skriver att med hjälp av translanguaging kan eleverna tillsammans skapa sociala platser för kommunikation i vilka skolans ämnesinnehåll lättare kan förstås, utvecklas och utvidgas. Denna plats kallar Wei (2011) för ett transspråkande rum. Wei skriver att i detta individuella rum, som existerar i flerspråkigas sinne, smälts personens historia, erfarenheter och andra aspekter av personligheten samman för att

användas i ett kommunikativt syfte genom translanguaging. Detta speciella rum är skapat för och av translanguaging, och är under konstant förändring på grund av den interaktion rummet har med andra flerspråkiga personers transspråkanderum. I sitt transspråkanderum genomför individen kritiska och kreativa processer för att socialt tillsammans med sina och andras tillgängliga lingvistiska resurser hitta kommunikation och mening i kontexten.

Att varje enskild person har ett eget rum i vilket hen skapar sitt transspråkande kan ge en förklaring till den skillnad i effekter på elevernas lärande som Torpstens (2018) studie visar. Torpsten såg att eleverna bland annat ökade sin flerspråkigt och förbättrade sina språkkunskaper men att nivån på förbättringen skilde sig åt mellan eleverna. Torpsten såg också att eleverna i hög utsträckning lärde sig av varandra vid transspråkandet. Det kunde även Kwihangana (2020) se. Kwihangana såg att translanguaging möjliggör för fler eleverna att vara aktiva deltagare i klassrummet vilket ledde till mer jämlikhet bland eleverna. Detta i sin tur skapade en laganda vilket bidrog till att eleverna stöttade varandra för att tillsammans skapa en förståelse av lektionsinnehållet.

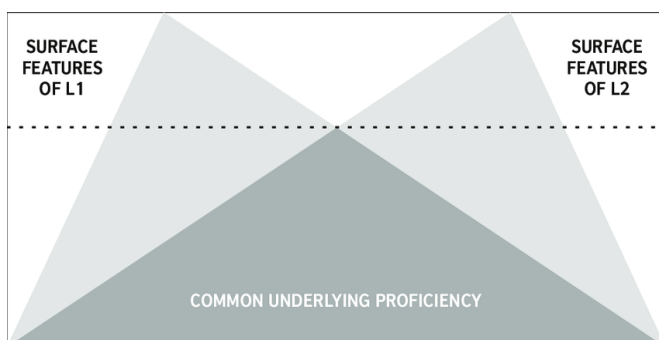
3.4 Utmaningar

En utmaning som Garcia och Sylvan (2011) kan se vid införandet av translanguaging är att en bristande förståelse hos lärare av begreppet kan leda till att avsikten att bedriva flerspråkig undervisning får motsatt effekt. Forskarna menar att lärarnas förståelse av translanguaging oavsiktligt istället kan komma till att fokusera på skolans mål- och majoritetsspråk som i svenska skolans fall blir svenska. Användandet av elevernas flerspråkiga kompetens behöver få existera i sin egen rätt där målet är att utöka lärandet i och med alla tillgängliga språk. Annars menar Garcia och Sylvan att den avsiktliga flerspråkiga undervisningen riskerar att underminera flerspråkighet. Den eventuellt bristande förståelsen av translanguaging hos lärare kan kopplas samman med den tidigare nämnda kritiken mot forskningsfältet som Canagarajah (2011) framförde. Om det inte finns tillräckligt med studier kring transspråkande pedagogik som Canagarajah skriver, kan det bidra till att lärare brister i sin förståelse av begreppet och de farhågor som Garcia och Sylvan lyfter uppfylls.

Lärare som brister i sin förståelse av vad translanguaging innebär kan vara utmanande att samarbeta med visar Svenssons (2020) forskning. Som tidigare nämnts betonar Svensson vikten av att det finns ett lärarsamarbete när translanguaging införs. Dock beskriver forskaren hur motsträviga kollegor som inte förstår och inte vill förstå betydelsen av att eleverna får använda sina olika språk i klassrummet, utgör en utmaning vid införandet av en transspråkande undervisning. Att införandet av och arbetet med translanguaging kräver den tidigare nämnda positiva synen på flerspråkighet (Garcia, 2009; Torpsten, 2018) förklarar enligt Svensson varför vissa kollegor är motsträviga. Att gå från rådande enspråkighetsnorm (Hyltenstam & Milani, 2012) till en mer tillåtande attityd mot flerspråkighet beskriver Svensson som ett utmanande paradigmskifte i synen på flerspråkighet.

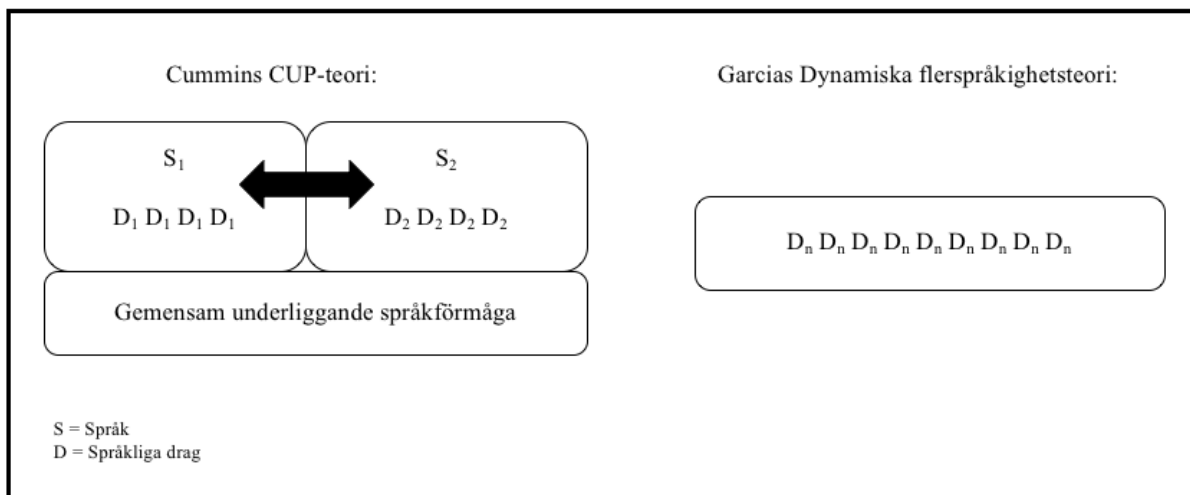
4. Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska utgångspunkten för translanguaging och för den här studien är Cummins (2001) och Garcias (2009) olika teorier om flerspråkighet. Cummins introducerade för över tjugo år sedan ett nytt sätt att se på flerspråkigas kompetens i deras olika språk. Cummins berättar att den tidigare synen på flerspråkighet innebar att ett enskilt språk var en enskild kompetens. Exempelvis ansågs en persons kunskaper i engelska vara skilt från dess kunskaper i svenska. Denna teori kallar Cummins SUP (separate underlying proficiency) och förklarar att särskiljandet av språken innebar att det inte fanns någon samverkande relation mellan de olika språkliga kompetenserna. Detta motsatte sig Cummins då han kunde visa att det fanns en ömsesidig kognitiv samverkan mellan de språkliga kompetenserna. Cummins introducerade istället en ny teori om flerspråkighet som forskaren kallar CUP (common underlying proficiency). Cummins menar med CUP-teorin att en flerspråkig persons språkliga kompetenser är kognitivt samlade i en gemensam underliggande språkförmåga. Kunskaper i de olika språken kan överföras och samverka genom denna språkförmåga. Cummins använder sig av bilden av ett isberg med två toppar för att förklara modellen (se Figur 1). Den gemensamma underliggande språkförmågan är den del av isberget som är under ytan. Det som sticker upp ovanför den streckade linjen är de synliga språkliga dragen från de enskilda språken. Cummins menar att utifrån den gemensamma underliggande förmågan visar sig de olika språken genom olika språkliga drag på ytan som exempelvis vid tal, skrivning eller läsning.



Figur 1 – Modell av CUP (Cummins, 2001)

Garcias (2009) teori om flerspråkighet grundar sig på Cummins (2001) förklaring av den ömsesidiga samverkan som finns mellan språken i flerspråkigas gemensamma underliggande språkförmåga. Garcia vidareutvecklar dock Cummins CUP-teori då Garcia menar att det inte finns någon särskiljning av flerspråkigas språk i form av olika språkliga drag som visar sig ovanför ytan (se Figur 2). I Garcias dynamiska teori om flerspråkighet ses flerspråkig kompetens ingå i ett ensamt språksystem med integrerade språkliga drag.



Figur 2: Skillnaden mellan Cummins och Garcias teorier, efter Garcia och Weis (2018) exempel

En följd av Cummins (2001) CUP-teori men framförallt av Garcias (2009) dynamiska teori är att ökade kunskaper i ett språk även leder till en förbättring av hela den språkliga kompetensen. Fördjupade kunskaper om exempelvis strukturer i det engelska språket genererar en förbättring i den språkliga kompetensen som sedan påverkar kunskaperna i och användningen av svenska. Det är detta som är utgångspunkten för användningen av translanguaging i skolan. Synen på att flerspråkig kompetens är en resurs för inläringen av språk men även för en fördjupad förståelse av ämnesinnehållet som behandlas med den flerspråkiga kompetensen (Garcia & Wei, 2018).

En annan viktig teoretisk utgångspunkt för translanguaging är konceptet av språkande (languaging) kontra språk. Wei (2018) skriver att förflyttningen från att tala om ett statiskt språk med givna ramar till ett mänskligt språkande innebär att den sociala aktiviteten belyses. Språkande skriver Wei är en mänsklig social aktivitet där språket växer fram ur den aktuella kontextens kommunikativa syfte utifrån de förutsättningar och erfarenheter som deltagarna har. Wei (2011) skriver även i en tidigare artikel att det är processen språkande som möjliggör kunskapsinhämtning och meningsskapande med hjälp av språket. Den här synen på språkande är en utgångspunkt för den definition av translanguaging som lyftes ovan i inledningen. Att translanguaging växer fram i ett socialt sammanhang ur ett behov av att skapa mening i den kommunikativa kontexten. Därmed är translanguaging inte begränsat till nationella språks konventionella bestämmelser.

5. Metod

I följande avsnitt redovisas studiens metodval, respondenturval, genomförande och analysmetod. Studiens tillförlitlighet kommer även diskuteras innan de etiska övervägandena för studien redogörs.

5.1 Val av metod

Den metod som valdes för studien var kvalitativ, semistrukturerad intervju. Anledningen till detta val var bland annat studiens kvalitativa syfte. Syftet är kvalitativt då det som undersöks är lärares subjektiva upplevelser och erfarenheter kring translanguaging (Bryman, 2011). Att

undersöka subjektiva upplevelser och erfarenheter kräver enligt Bryman (2011) en kvalitativ intervjumetod. Orsaker till studierespondenternas handlingar eller beskrivningar av en subjektiv upplevelse kan till exempel inte observeras fram utan kräver att respondenten tillfrågas. Intervjumetodens möjlighet att ställa respondenterna fördjupande och förtydligande frågor gjorde att jag ansåg att intervju var den mest adekvata metoden för att uppfylla studiens syfte.

Förutom att kvalitativa intervjuer ansågs vara mest adekvata för studiens syfte valde jag även metoden på grund av den flexibilitet som Bryman (2011) beskriver att semistrukturerade intervjuer innebär. Bryman skriver att flexibiliteten kommer ur att respondenterna tillåts ge fria svar där de detaljrikt kan berätta om deras subjektiva upplevelser. Respondenterna kan också ta upp egna ämnen som de finner intressanta och relevanta för intervjutemat. Bryman beskriver att respondentens fria svar innebär att intervjuens riktning kan förändras. Den förändrade riktningen medför en möjlighet till att hitta nya infallsvinklar. Nya infallsvinklar innebär att nya teman kan uppfattas i datamaterialet vilket ytterligare var en anledning till valet av intervju som metod.

En svaghet med metodvalet som kan kopplas till den flexibilitet som semistrukturerade intervjuer möjliggör, är bristen på generaliserbarhet. Bryman (2011) förklarar att respondenternas fria svar kring sina upplevelser inte kan generaliseras i någon större mån på grund av subjektiviteten i svaren. Bristen på generaliserbarhet är en vanlig kritik mot kvalitativa studier förklarar Bryman vidare. Dock skriver även Bryman att kvalitativa studier inte i lika stor utsträckning är intresserade av att generalisera utanför den specifikt undersökta populationen, vilket även är fallet med den här studien.

Bryman (2011) skriver att det finns två sätt att genomföra en kvalitativ intervju på, antingen som en semistrukturerad eller som en ostrukturerad intervju. Då jag är en ovan intervjuare som vill ha stöd från en intervjuguide vid genomförandet, valde jag en semistrukturerad intervju. Bryman varnar dock för att en alltför detaljrik intervjuguide medför en förlorad flexibilitet i intervjun. För att bibehålla flexibiliteten använde jag därför en tankekarta med några stödfrågor som intervjuguide (se Bilaga 2).

5.2 Urval

Respondenter till studien valdes med hjälp av ett målstyrt urval. Det målstyrda urvalet valdes för att avgränsa studiens undersökningsgrupp till relevanta respondenter. Ett målstyrt urval beskrivs av Bryman (2011) vara vanligt förekommande i kvalitativa intervjuundersökningar för att få tag i relevanta respondenter i förhållande till studiens syfte. Då studiens syfte är att undersöka lärare som använder sig av translanguaging avgränsades urvalet till transspråkande lärare.

Urvalet ledde fram till att sju lärare i fem olika kommuner blev studiens respondenter. Lärarna som arbetar med translanguaging hittade jag genom att kontakta tre städers translanguaging-projekt och genom ett inlägg på Facebook i en så kallad lärargrupp.

5.2.1 Respondenterna

Nedan följer en kort presentation av respondenterna som har fått figurerade namn:

Amelia har arbetat som F-3 lärare i fem år. Alla dessa åren har hon arbetat med flerspråkiga elever på en och samma skola i en förort till en storstad. Amelia blev introducerad till translanguaging genom ett projekt år 2018 och undervisar för närvarande en årskurs tre.

Johanna har arbetat som 1–7 lärare i tjugotre år. Hon har alltid haft flerspråkiga elever men vid bytet till hennes nuvarande skola för fem år blev de flerspråkiga eleverna i majoritet på ett sätt som de inte hade varit tidigare. Johanna började då att arbeta med translanguaging efter en introduktion från en kollega, Susanne (se nedan). För tre år sedan var Johanna och Susanne drivande i ett transspråkande projekt på skolan som ligger i mindre stad. Johanna undervisar en årskurs fem.

Susanne har arbetat som lärare i förberedelseklass i tjuugo år. För fem år sedan blev Susanne introducerad till transspråkande genom en kurs med Gudrun Svensson (se Svensson 2017 & 2020). Susanne hade tidigare arbetat med att ta in elevernas språk i klassrummet men det var nu som hon började arbeta systematiskt. För tre år sedan blev Susanne projektledare för att introducera translanguaging. För närvarande undervisar Susanne elever i årskurserna ett till tre och hon arbetar i en mindre stad.

Emelie har arbetat som 7–9 lärare i elva år. Hon har sedan starten alltid arbetat med flerspråkiga elever och började tidigt med translanguaging. Hon arbetade transspråkande innan hon visste vad translanguaging betydde. Emelie kommer inte ihåg när hon först blev introducerad till begreppet, men nu har Emelie varit projektledare i olika transspråkande projekt. Emelie undervisar elever i årskurserna sju till nio och arbetar på en skola i en storstad.

Annika har arbetat som 7–9 lärare i arton år. Hon har alltid arbetat med flerspråkiga elever på skolor i olika förorter till en storstad. Annika har länge tagit in eleverna språk och kulturer i undervisningen men insåg inte att hon arbetade transspråkande förrän hon läste till sin svenska som andraspråksbehörighet under hösten 2020. Annika undervisar klasser i årskurs åtta.

Lisen har arbetat som lärare i förberedelseklass i tio år. Hon blev introducerad till translanguaging under sin lärarutbildning och har under alla sina yrkesverksamma år arbetat transspråkande. Lisen undervisar en förberedelseklass med elever i årskurserna ett till tre och arbetar på en skola i en förort till en storstad.

Märta har arbetat som SFI-lärare i tio år. Under denna tiden har hon varit tjänstledig för att vara projektledare i olika projekt. Det var genom ett av dessa projekten för något år sedan som Märta blev introducerad till begreppet translanguaging men hon har arbetat med att ta in eleverna språk i undervisningen tidigare. Märta arbetar i en mindre stad.

5.3 Genomförande

Frågorna som ställdes under de semistrukturerade intervjuerna var i så hög utsträckning som möjligt av den öppna typen (Bryman, 2011) för att intervjun skulle präglas av den ovannämnda flexibiliteten.

De sju lärarnas som intervjuades fick välja mellan Zoom- eller telefonintervju² för att möjliggöra att så många lärare som möjligt skulle vilja delta. Bryman (2011) nämner att skepticisism kan vara förekommande vid intervjuer som genomförs med hjälp av tekniska kommunikationsmedel. Jag ansåg därför att ett val mellan två olika kommunikationsmedel kunde bidra till större deltagande då respondenterna själva kunde välja det tekniska kommunikationsmedel som de var mest bekväma med och minst skeptiska emot. Detta innebar att fem stycken Zoomintervjuer och två stycken telefonintervjuer genomfördes.

Intervjuerna spelades in på en telefon, och med antingen inspelningsfunktionen på Zoom eller med en Ipad. Anledningen var för att få två inspelade kopior av intervjun. Jag förde även anteckningar samtidigt som intervjuerna pågick. Det inspelade intervjumaterialet transkriberades ordagrant direkt efter intervjuerna och sammanfördes med mina skriftliga anteckningar.

5.4 Analysmetod

Utifrån den insamlade data genomfördes en tematisk analys. Den tematiska analysen genomfördes utifrån Braun och Clarks (2006) beskrivning av analysmetoden. Jag läste det insamlade materialet strax efter transkribering och markerade centrala teman med hjälp av kommentarsfunktionen i Word. Efter att samtliga intervjuer hade genomförts, läste jag transkriberingarna igen för att leta efter ytterligare teman. Bryman (2011) skriver att de centrala teman i en tematisk analys bör uppkomma vid återkommande identifiering av temat när det transkriberade materialet läses. Därefter satte jag respondenternas svar in i en tabell utifrån centrala teman.

Utifrån tabellen kunde jag se vilka aspekter som flera av lärarna lyfte och betonade. Jag fick även syn på skillnader i lärarnas berättelser. De aspekter som lärarna betonade och de skillnader som fanns mellan lärarna granskade jag utifrån min tidigare forskning och teoretiska utgångspunkt vilket ledde till att tolv olika centrala teman utkristalliserades med hjälp av den tematiska analysen. De tolv temana sorterades därefter in i fyra huvudkategorier utifrån forskningsfrågorna. Det är de fyra huvudkategorierna som är underrubriker i följande resultatdel.

5.5 Tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet beror enligt Bryman (2011) på hur trovärdig, pålitlig och giltig studien är. Bryman (2011) skriver att trovärdighet och pålitlighet bland annat uppnås genom tydlig redovisning av tillvägagångssätt och resultat. Dessa redovisningskrav uppfyller jag genom

² På grund av rådande Covid-19 pandemi.

redovisning av tillgångsättet tidigare i detta avsnitt och redovisning av resultatet i följande avsnitt.

Trovärdigheten och pålitligheten i studien påverkas även enligt Bryman (2011) av hur välgrundade studiens slutsatser är i resultatet. Att studiens slutsatser är välgrundade avser jag att säkerställa genom dels tidigare nämnda redovisning av tillvägagångssätt och resultat, och dels genom att i följande resultat- och diskussionsavsnitt genomföra den kritiska granskning som Vetenskapsrådet (2017) efterfrågar. Vetenskapsrådet skriver att god forskning kräver en kritisk granskning av studiens resultat för att säkerhetsställa dess vetenskapliga grund.

En trovärdighetsrisk kan kvarstå trots tydlig resultat- och tillvägagångsättsredovisning och kritisk granskning. Bryman (2011) skriver att vid kvalitativa intervjuer kan respondenterna förändra sina beskrivningar av verkligheten på grund av intervjuarens reaktioner på deras svar. Risken för att en eventuell reaktion från mig påverkar studiens beskrivning av verkligheten anser jag dock vara liten på grund av antalet respondenter i studien. Att alla sju respondenterna har blivit påverkade av en eventuell reaktion från mig i den grad att deras gemensamma beskrivning av verkligheten påverkades i hög utsträckning bedömer jag som liten.

Bryman (2011) skriver att respondenturvalet har betydelse för kvalitativa studiers giltighet. Säger sig studien undersöka och beskriva populationen lärare som arbetar med translanguaging måste det vara dessa lärare som är studiens respondenter. Denna studie avser att undersöka populationen transspråksarbetande lärare vilket görs då alla studiens respondenter är lärare som arbetar med translanguaging. Det kan anses problematiskt att leta efter respondenter via ett inlägg i en Facebookgrupp eftersom att både personer som inte är lärare och lärare som inte arbetar transspråkande hade kunnat svara på inlägget. Att respondenterna var transspråkande lärare kontrollerade jag dock under intervjuerna. Studien anses därför ha en giltighet för sin beskrivning av verkligheten för populationen transspråkande lärare.

5.6 Etiska ställningstaganden

Studien följer de etiska principer som Vetenskapsrådet (2017) och Bryman (2011) beskriver forskning ska ta ställning till. Respondenterna har informerats om studiens syfte och att deras svar inte kommer användas till något annat syfte än det som redogjorts för (se Bilaga 1). Respondenterna har även gett samtycke till att deras svar får lov att användas för att undersöka det givna syftet. Respondenterna har lovats konfidentialitet genom att deras person och arbetsplats anonymiseras innan publicering. Studiens läsare ska inte kunna identifiera respondenten. Till sist har respondenterna informerats om att deras deltagande i studien är frivilligt och kan avslutas när och om de själva skulle önska det.

6. Resultat

I följande avsnitt redovisas studiens resultat som har erhållits genom en tematisk analys av respondenternas beskrivningar av sitt arbete med translanguaging. Resultatet delas in i de fyra underrubrikerna: arbetet, förutsättningar för införandet, effekterna och utmaningarna med

translanguaging. De tolv centrala temana som utkristalliserades i analysen sorteras in under dessa.

6.1 Arbetet med translanguaging

Nedan följer först en beskrivning av hur lärarna har valt att arbeta med translanguaging. Sedan lyfts hur några av lärarna definierar translanguaging som ett förhållningssätt och den betydelse som de lärarna menar att denna definition har.

6.1.1 Arbetsätt

Det är lite upp till varje enskild lärare hur man väljer att arbeta – Susanne

Susanne dementerar här utsikten att hitta ett specifikt och duplicerbart sätt att arbeta med translanguaging på. I likhet med de andra intervjuade lärarna beskriver istället Susanne mer generella tillvägagångssätt som kan användas i många ämnen för flera olika syften och uppgifter. Exempelvis så använder sig samtliga lärare av vad de flesta av dem kallar för språkgrupper. Arbetsättet innebär att elever med samma starkaste språk får sitta i samma grupp och arbeta med innehållet i en viss uppgift.

Det är ju väldigt bra att de får sitta i språkgrupp. Så de kanske kan ta sig an en fråga eller ett ämne eller vad det kan vara för någonting. En skrivuppgift. Och att de får diskutera det – Märta

De kan samarbeta i olika språk i grupper. Om de vill. Eller i par med någon annan som har samma bästa språk³ som de själva – Johanna

Om det inte finns tillräckligt många elever med samma starkaste språk är grupperna språkblandande. Vanligt i dessa grupper är muntliga diskussioner och olika typer av språkjämförelse och översättningsuppgifter. Tillsammans med språkgrupper är språkjämförelse och översättning de vanligaste metoderna som lärarna säger att de använder sig av.

Förutom språkgrupper, översättning och jämförande av språk är det även vanligt att eleverna har tillgång till någon typ av läromedelsprodukt där skönlitteratur och faktaböcker kan lyssnas på och läsas på olika språk. Amelia nämnde produkten Polyglutt och Märta använder sig av ILT, inläsningstjänst. Alla lärarna utom Annika utformar även vissa av sina skrivuppgifter så att eleverna kan välja att skriva på sitt modersmål. Användandet av denna möjlighet varierar dock mellan eleverna på grund av deras individuella förmåga att skriva på sitt modersmål.

Förutom att endast ha skrivövningar på svenska särskiljer Annika sig från de andra lärarna genom att inte systematiskt arbeta med att eleverna talar sina egna språk i klassrummet. Annika har heller inte något pågående samarbete med varken studiehandledare eller modersmållärarna. ”Vi har inte haft tillgång till studiehandledare, knappt ens

³ Termen bästa språk använder Johanna och Susanne för det språk som eleverna har störst förståelse i vilket enligt dem inte alltid är modersmålet.

modersmåls lärare.” förklarar Annika. Ett sådant pågående samarbete har de övriga lärarna, framförallt med studiehandledarna. Lisen förklarar att ”jag använder mina studiehandledare som jobbar i min grupp hela tiden. Jag ser ju en av dem som min närmaste kollega”.

De ovannämnda tillvägagångssätten är, trots sin anpassningsbara och generella karaktär, kopplade till specifikt translanguaging. Arbetssätten innebär att flera språk uppmärksammas, synliggörs och används. Några mer allmänna didaktiska metoder nämner lärarna också. Amelia, Lisen, och Johanna arbetar bland annat multimodalt där de inkluderar bildstöd och olika modaliteter för att underlätta elevernas tillgodogörande av olika texter. Lisen inkluderar även sång, dans och olika sätt för att lära sig med kroppen då hon finner det ”livsviktigt för att lära sig ett nytt språk”. Lisen särskiljer sig också från de andra lärarna genom att vara den enda som uttalat arbetar ämnesövergripande.

6.1.2 Förhållningssätt

Det är ju ett förhållningssätt. Det är ingen metod. Detta kan skapa mycket frustation i kollegiet som vill ha glasspinnar, rött och grönt ljus eller tummen upp och ner. Det handlar om att ha kunskaper kring språk och hur språken hänger samman – Emelie

Emelie ger en möjlig förklaring till varför hon och de andra lärarna i studien främst nämner generella tillvägagångssätt som språkgrupper, översättning och språkjämförelse vid frågor kring hur de arbetar. Enligt Emelie beror avsaknaden av mer specifika och exakta transspråkande arbetssätt på att translanguaging inte är ett arbetssätt i stil med exempelvis genrepdagagogikens cirkelmodell med dess fyra steg (se Gibbons, 2010). En sådan modell att följa till punkt och pricka är inte translanguaging. Istället menar Amelia att lärare bör ha inställningen: ”hur ska jag göra detta momentet mer translanguaging?”. Translanguaging ska enligt Amelia vara ett förhållningssätt som genomsyrar lärares hela undervisningsupplägget och något som lärare reflekterar över kontinuerligt.

Likt Amelia definierar även Susanne translanguaging som ett förhållningssätt. Att translanguaging är ett förhållningssätt menar Susanne är en av vinster med translanguaging. Hon tror att translanguaging kommer förlora sin flexibla karaktär om exempelvis eventuella transspråkande läromedel börjar användas.

Jag nästan bävar lite för när läromedlen kommer. [...] det känns som att det inte är där vi vill hamna. Utan vi vill hamna i det här andra. Mer med förhållningssättet vilket jag känner är den stora vinsten – Susanne

Enligt Susanne kan lärarna komma att förlita sig på läromedlet och därmed riskera att förlora den inställningen som Amelia beskrev ovan. Translanguaging kan enligt Susanne därmed riskas att inte längre förbli ett förhållningssätt utan ett oreflekterat görande.

6.2 Förutsättningar för införandet av translanguaging

Utifrån de intervjuade lärarnas beskrivningar framkommer det att införandet av transspråkande undervisning förutsätter positiva inställningar och välvilliga attityder från skolans olika grupper. Lärarnas inställning och attityder hos rektorer och kollegor har antingen drivit på eller bromsat upp införandet av translanguaging. Nedan beskrivs de olika gruppernas påverkan på införandet av translanguaging.

6.2.1 Lärarnas inställning

Flerspråkighet är en resurs så vi måste använda elevens bästa språk för att kunna erbjuda dem en lärande miljö där de liksom kan mötas på den kunskapsnivån de är på även om de inte har språket med sig ännu. – Johanna

Johanna sammanfattar med detta citat sin inställning till flerspråkighet. För Johanna är flerspråkighet något positivt som eleverna ska vara stolta över och använda i undervisningen. Johannas positiva inställning till flerspråkighet delas av alla lärarna som intervjuades i studien. Flera av lärarna menar att en positiv inställning till flerspråkighet är en förutsättning för att föra in elevernas språk i klassrummet. Till exempel beskriver Lisen, Susanne och Märta betydelsen som modersmålet har både för inlärande av nya språk men även för elevernas identitet. ”Modersmålet är livsviktigt för att det ska gå bra för en elev med svenska som andraspråk” berättar Lisen. Amelia och Emelie berättar om vikten av att alla språk representeras och ses som betydelsefulla i deras klassrum. ”Eleverna behöver få ta in hela sig själva i klassrummet” förklarar Annika till varför hon belyser eleverna flerspråkighet i klassrummet.

Nyfikenhet på språk, kulturer och eleverna själva är en del av den positiva inställningen till flerspråkighet menar Susanne, Lisen, Annika och Amelia. Susanne och Lisen menar att nyfikenhet är utgångspunkten för det relationella arbetssätt som de både anser är en förutsättning för translanguaging. Ett relationellt arbetssätt förklarar Susanne innebär att man som lärare ser hela eleven och bygger relationer med sina elever för att förstå dem, deras behov och deras förutsättningar bättre.

Jag är faktiskt nyfiken på dig som person. Inte för vad du visar för kunskapen nu på det här svenska testet eller något. Alltså ett relationellt förhållningssätt. – Susanne

Lärarnas inställning till flerspråkighet ger sig även uttryck i deras engagemang för translanguaging. ”Jag hade inte kunnat tänka mig arbeta på något annat sätt” betonar Lisen som tillsammans med de andra lärarna är passionerade och engagerade för den transspråkande undervisningen. De intervjuade lärarna är pålästa och refererar alla till forskning. Alla utom Märta nämner till och med någon av forskarna Cummins, Garcia eller Svensson vid namn. Johanna, Susanne, Emelie och Märta har alla fyra varit projektledare för transspråkande projekt antingen på deras skola eller hos kommunen. Johanna, Susanne och Emelie har tillsammans med Annika drivit en transspråkande undervisning till en början ensamma eller i samarbete med en kollega utan stöd från varken skollledning eller arbetslag. Amelia, Emelie och Annika menar utöver detta att det är en politisk handling att arbeta transspråkande.

Det är ett ställningstagande mot de normer som råder i samhället – Annika
Jag tycker att det är ett mycket politiskt ställningstagande också med translanguaging, hur man ser på människan – Amelia.

6.2.2 Rektorns betydelse

Det är tack vare vår rektor. Hon har varit helt avgörande i detta. Det är avgörande på något sätt att rektorn är så insatt och att hon liksom, hon har ju det perspektivet i allt. Hon påminner oss ibland - Amelia

Som nämnts under föregående rubrik har några av lärarna på eget initiativ arbetat med transspråkande utan en drivande skolledning. Amelia å andra sidan beskriver hur rektorn har varit en drivkraft vid införandet av translanguaging. Rektorn startar projekt, betonar betydelsen av ett transspråkande perspektiv och peppar sina lärare. Precis som Amelia berättar även Lisen om hur stödet från rektorn har bidragit till att hon har kunnat arbeta med translanguaging.

Johanna och Susanne arbetade själva med transspråkande tills skolledningen beviljade ett translanguaging-projekt som de kom att driva. När projektet var igång med en drivande rektor fick arbetslaget fart. Susanne berättar om hur givande det var att rektorn avsatte tid till planering och samarbete för projektet. Nu har dock den transspråkande undervisningen minskat på deras skola på grund av de många rektorsbytena. Bytena har inneburit skolledningar som inte har varit insatta i translanguaging.

Sen har vi tyvärr haft rätt mycket chefsbyten de senaste åren så att vi har liksom inte riktigt hunnit få med oss våra chefer och då blir det ju inte heller så lätt att jobba med det - Johanna

Johanna berättar vidare om hur en icke insatt rektor leder till ett försvagat engagemang från övriga kollegor för den transspråkande undervisningen. Translanguaging ges inte tillräckligt med tid och uppmärksamhet på möten och andra sammankomster.

6.2.3 Kollegors attityder och omgivningens normer

Jag skulle ju önska att det var någonting som alla arbetade med, alltid. Men det är det tyvärr inte. Vi har transspråkande som åtagande men det är väldigt tungrott - Emelie

Anledningen till att Emelie anser att det är tungrott att införa translanguaging på skolan är eftersom hon upplever en negativ attityd gentemot transspråkande från sina kollegor. Det gör även Lisen och Annika. Attityderna från vissa kollegor menar Lisen är bakåtstävande eftersom de vill att eleverna bara talar svenska i skolan.

Tragiskt tycker jag att det är. Alldeles för många som inte, som fortfarande inte inser och förstår. När man har kollegor som sitter och säger: 'Ja, men nu pratar vi svenska här i svensk skola.' – Lisen

Detta går emot den syn på flerspråkighet som Lisen delar med de andra intervjuade lärarna. Kollegornas attityd och motsträvighet att arbeta med translanguaging tror Emelie beror på fördomar som råder i samhället. Både Lisen och Emelie har även sett att kollegornas attityd påverkar eleverna så att de inte längre vill använda sina språk i undervisningen. Annika har också haft problem med elever som inte vill använda sina modersmål. Annika tror det bland annat beror på negativa attityder från föräldrar och normer i samhället.

Johanna, Susanne, Amelia och Märta har haft en motsatt upplevelse från Emelie, Lisen och Annika. Deras kollegor har varit positiva till translanguaging och enligt Märta förstått poängen med en transspråkande undervisning.

Nej, jag tycker faktiskt det har varit jättelätt. Förvånansvärt lätt att få dem att hänga på, för jag tror att man ser liksom vitsen med det – Märta

Kollegornas positiva attityder och förståelse har för Johanna, Susanne, Amelia och Märta underlättat införandet av transspråkande på deras skolor. Märta resonerar trots sina positiva kollegor kring den enspråkighetsnorm hon upplever i samhället där omgivningen är negativt inställd mot flerspråkighet.

6.2.4 Elevernas behov

Vi såg transspråkande som en framgångsfaktor för eleverna. [...] framgångsfaktorer liksom gör att elever tar sig snabbare genom SFI och lättare tar till sig kunskaper och så i språket. Transspråkande är en jätteviktig bit i det. – Märta

Märta och hennes kollegor valde att införa translanguaging eftersom de såg ett behov hos eleverna att arbeta med translanguaging. Märta berättar att de har haft några transspråkande moment tidigare vilket de såg blev en framgångsfaktor för eleverna att lättare ta till sig det svenska språket. En likande historia berättar Susanne. Från Märta och Susanne framgår att elevernas behov inte är en förutsättning för translanguaging, utan snarare förutsätter ett transspråkande arbetssätt.

Att elevernas behov förutsätter ett införande av translanguaging framgår även från Johanna, Emelie, Annika och Lisen. Vad för behov hos eleverna som translanguaging svarar mot skiljer sig dock mellan lärarna. Johanna menar att en transspråkande undervisning möjliggör ”en likvärdig lärmiljö som i större mån passar alla elever”. För Emelie möjliggör translanguaging att hon kan uppfylla behovet hon ser hos eleverna kring att arbeta med kognitiv och språklig utveckling samtidigt. Annika tycker sig se ett behov hos sina elever att ”få känna sig som agenter över sina egna liv” vilket Annika tycker att translanguaging möjliggör. Till sist säger Lisen likt Märta att hennes elever har ett behov av att prata sina egna språk i klassrummet för att lättare kunna lära sig det svenska språket.

6.3 Effekter med translanguaging

Lärarna har sett effekter med translanguaging. På klassrumsnivå ser lärarna ett mer tillåtande klimat och en förbättrad kunskapsnivå. På elevnivå menar lärarna att translanguaging möjliggör för dem att stärka elevernas identitet och att det skapar motivation hos eleverna. Effekter på elevernas lärande är svårare att precisera. Lärarna pekar på motivationens betydelse för inlärandet. En mer konkret effekt kan de tre lärarna som möter nyanlända se. De tre lärarna anser att translanguaging förbättrar deras elevers svenskkunskaper. Nedan följer en mer utförlig beskrivning av dessa effekter.

6.3.1 Klimatet och kunskapsnivån i klassrummet

Det är väldigt härligt stämning. Det blir ett bra, tryggt klimat. Jag tycker acceptansen för olikheter är mycket större än i en vanlig klass - Johanna

Johanna beskriver en effekt hon ser med translanguaging. Denna effekt nämner samtliga lärare utom Märta. Hur införandet av translanguaging i klassrummet har påverkat deras klassrumsklimat positivt. Lärarna beskriver hur en transspråkande undervisning öppnar upp och gör stämningen i klassrummet mer tillåtande och trygg. ”Eleverna tar i större mån hjälp av varandra” menar Amelia.

Förutom ett förbättrat klimat uttrycker Susanne, Amelia, Johanna och Märta en förbättrad kunskapsnivå i klassrummet. Amelia menar transspråkande gör det lättare ”att kunna möta alla elever i klassrummet”. Susanne menar att med hjälp av translanguaging står inte bristande svenskkunskaper i vägen för att se elevens ämneskunskaper. Johanna ser det som en vinst att translanguaging möjliggör för henne att kunna utmana alla elever på riktigt. En positiv effekt för Märta är att ”alla får samma förförståelse. Det är en enorm vinst för mig som pedagog”.

En utmaning kring kunskapsnivån som Amelia ser är att hon finner det svårt att bedöma elevernas kunskaper speciellt i språk. Det är svårt för Amelia att bedöma hur väl eleverna språkkunskaper möter kraven i styrdokumentet.

Det skulle ju behövas mer, jag tänker så här bedömningsstöd och sånt. Det är ju också en del som är jättesvårt med translanguaging. Att bedöma elever [...]. Det är klart att målet är att de ska kunna uttrycka kunskap på svenska, men det spelar ingen roll om de gör om de berättar vattnets kretslopp för mig på arabiska. Oavsett vilket språk det är på så är det ju ändå kunskap om det – Amelia

Denna uppfattning har delvis Johanna också. Johanna säger att hon nyligen har resonerat kring om hennes uppfattning av elevernas språkkunskaper i svenska överstiger vad eleverna faktiskt kan. Johanna resonerar vidare i intervjun om elevernas transspråkande får henne att tro att deras svenskkunskaper är bättre än vad de är.

6.3.2 Stärkandet av elevernas identitet

Nu kunde han lättare uttrycka allt han egentligen tänkte. Han blev ju en person som fick visa sina känslor och tankar och som då blir bemött på ett helt annat sätt. Han blev sedd [...]. Det gör så mycket med identiteten - Susanne

Susanne och alla de andra lärarna förutom Märta beskriver den identitetsstärkande effekt translinguaging har på deras elever. De sex lärarna beskriver hur stärkta deras elever blir av känslan att deras språk är betydelsefulla. Annika konstaterar att hon under sina transspråkande år har sett hur tydligt språk och identitet är kopplade till varandra. Annika ser hur elevernas identiteter stärks genom att de får känna stolthet över sina språk i klassrummet. Lisen tror att identitetsstärkandet kommer från det ovanbeskrivna tillåtande och trygga klassrumsklimatet som medför ett synliggörande av alla elever. Emelie tror att translinguaging är identitetsstärkande på grund av att det ”ger elever möjlighet att känna sig lika kompetenta som de är, trots att deras språk kanske inte alltid räcker till”.

En utmaning med att arbeta identitetsstärkande genom translinguaging som Annika ser är att det kan bli en känslig fråga för eleverna. Som Annika tidigare konstaterade är språket och identiteten starkt sammankopplade. Det politiska läget kring språket kan därför påverka elevernas inställning till deras egen flerspråkiga identitet. Annika nämner kurdernas situation som exempel där kurdiska som språk har förbjudits i vissa länder och hur det påverkar eleverna.

Utan det blir identitetsfrågor och identiteten är så känslig liksom. [...] Det här med att det kan vara så känsligt att de inte vill prata det. Man kände hela hennes mammas sorg i henne. [...] Då liksom bara gud, vad ska jag göra, vad kan jag göra? - Annika

Susanne lyfter också känslighetsfrågan och menar att det finns en skörhet hos eleverna på grund av hur identiteten och därmed språket är förbunden med självkänslan. Känsligheten i frågan med eleverna flerspråkiga identiteter menar Annika ställer krav på henne som lärare och utmanar henne både i kunskap men också i personligt ansvar.

6.3.3 Motiverade elever

Så det handlar om att man ökar motivationen och att de tycker att skolan är rolig liksom och det gynnar ju självklart allting annat - Annika

I citatet ovan svarar Annika på vilka effekter hon har sett på elevernas lärande vid arbetet med translinguaging. Samtliga lärare uttryckte att arbeta transspråkande i klassrummet ökar elevernas motivation för skolarbetet. Den enda som stack ut var Märta som sa att hennes SLI-elever kanske inte blir mer motiverade att lära sig specifikt svenska men att hon ser en ökad motivation till att läsa. Märta tror själv detta beror på att en ny värld öppnas i och med introduktionen till litteratur på det egna språket. Eleverna förstår innehållet i boken bättre då menade Märta.

Många blir mer intresserade av att läsa mer litteratur på sitt modersmål. Man känner lite stolthet också och man blir lite glad när man förstår. [...] Det är ju liksom som en ny värld som öppnar sig för dem så att det är ganska häftigt att se tycker jag – Märta

Även Johanna ser ett större läsintresse som följd av att inkludera böcker på elevernas bästa språk i klassrummet.

De andra lärarna utom Märta berättar istället om en mer generell motivation. De ser mer aktiva elever som tar för sig mer i klassrummet, engagerar sig mer i diskussioner och skriver längre texter. Emelie beskriver även hur eleverna blir mer motiverade till att ta kontroll över sitt eget lärande. Några av lärarna betonar vikten av motivation för ett ökat inlärande av både språk- och ämneskunskaper, däribland Annika. Dock menar Annika i likhet med Amelia att det är svårt att uttala sig om någon konkret effekt på elevernas lärande. Amelia hoppas få syn på någon effekt vid vårens nationella prov.

Sen är det ju svårt att säga. Fortfarande. Om man säger liksom om målet är ökad måluppfyllelse. Det är ju svårt. Det måste man ju utvärdera över lång tid och det beror ju på massa saker – Amelia

Annika säger att motivationen antagligen har en indirekt positiv effekt på elevernas lärande men att det är inget konkret hon kan peka ut på rak arm.

6.3.4 Förbättrade språkkunskaper

Det förkortar vägen till svenskan. Det blir så svårt när man ska ta allting på svenska. När man då istället kan ta mycket snabbare och enklare väg för att de ska få förståelsen innan man tar till svenskan. Man kan dra paralleller liksom från sitt modersmål till svenskan – Märta

Märta beskriver effekten translanguaging har på hennes nyanlända elevers kunskaper i svenska. Den här effekten var det som låg bakom varför Märta valde att arbeta transspråkande överhuvudtaget. Även Lisen har sett effekter på hennes elevers svenskkunskaper. ”Det är klart att de lär sig svenska snabbare på detta sättet” utbrister Lisen och jämför med behovet svensktalande har av svenska vid inläringen av engelska eller moderna språk.

Lisen och Märta nämner framförallt förbättringar i ordförståelse. Susanne ser däremot en annan aspekt av elevernas språkkunskaper förbättras. Genom att arbeta transspråkande menar Susanne att hennes elever får med sig fler strategier kring hur de ska ta till sig en text. Deras läsförmåga förbättras eftersom de exempelvis får strategier för hur de ska agera när ett svårt eller okänt ord dyker upp. Detta menar Susanne i sin tur har leder till att eleverna kan ta sig an mer komplicerade texter och därmed uppnår en mer åldersadekvat ämneskunskapsnivå trots begränsade svenskkunskaper.

Så nu är de liksom lite mer beredda för de har haft ganska rika texter redan i förberedelseklassen för de vet de har strategier. ’Ja men jag måste på något sätt översätta

vilka orden är'. Så det tycker jag att de är lugnare med. Och de har hittat bättre strategier för att ta sig an texterna. Så de kommer i mer rätt åldersadekvat kunskapsnivå nu än vad de gjorde tidigare – Susanne

6.4 Utmaningar med translanguaging

Många av de utmaningar som lärarna beskriver under intervjuerna har redan behandlats i avsnitten ovan. Lärarna pratar bland annat om utmanande aspekter vid införandet så som kollegors negativa attityder och motarbetande samhällsnormer. Lärarna problematiserar även effekterna av translanguaging och belyser utmanade drag hos dem som exempelvis den känsliga frågan om identitetsstärkandet och utmaningen med att bedöma eleverna kunskaper.

Två utmaningar som inte har kunnat lyftas under rubrikerna införande (6.2) och effekter (6.3) är den utmaningen som de mindre frekventa språken ger upphov till samt utmaningen att hitta material och tid. Nedan följer en beskrivning av dessa utmaningar.

6.4.1 Småspråken och material

Det går inte att få tag i en studiehandledare till dem. De språken finns ju nästan inte i Sverige – Lisen

Lisen talar om de språk som hon, Amelia och Johanna kallar ”småspråken”. Dessa språk anser de tre lärarna utgör en utmaning vid arbetet med translanguaging. Att det varken finns studiehandledare eller material så som böcker eller inlästa texter komplicerar till det. Johanna berättar att de elever som talar ett småspråk i hennes klassrum istället blir erbjudna texter på engelska vilket inte behöver vara deras bästa språk. Johanna tillsammans med Amelia menar dock att det inte bara är svårt att hitta material till elever med småspråken.

En utmaning eller vad man ska säga är ju att alltså utbudet av material eller utbudet av digitala grejer. Det är ju liksom inte jättestort. [...] Då kan det ju vara så att tänker man 'yes perfekt', då kan vi använda detta men så finns inte det på alla språk eller alltså det är hela tiden där att man tar ett steg tillbaka. Det passar inte riktigt alla eller det funkar inte helt – Amelia

Generellt tycker Amelia att det ännu finns lite skolmaterial på andra språk vilket hon tror beror på att det fortfarande är ovanligt att arbeta med translanguaging. Susanne problematiserar dock Johanna och Amelias utsagor. Susanne tror att om det kommer läromedel i translanguaging, så kommer den transspråkande undervisning förlora sin karaktär vilket har belysts tidigare under rubriken förhållningssätt (6.1.2).

6.4.2 Tidsaspekten

Det krävs ju absolut mer av ens tid – Annika

Det är mycket lättare för mig [...]. Det har liksom en minut – Emelie

Meningar går isär mellan några av lärarna gällande om tidsaspekten utgör en vinst eller en utmaning. Annika och Amelia menar transspråkandet kräver mycket planeringstid för att kunna

utföras och därför är en utmaning. Emelie och Lisen däremot anser att translanguaging sparar tid och därför är en vinst. För Emelie sparar metoden framförallt tid under lektionerna. Hon beskriver hur hon förut spenderade stora delar av lektionerna till att förklara begrepp. Nu ber istället Emelie klasskompisar med samma modersmål förklara begreppen för de som är osäkra. Lisen anser att hon sparar tid eftersom translanguaging möjliggör för henne att arbeta ämnesövergripande vilket enligt Lisen sparar tid vid planeringen av undervisningen.

7. Diskussion

I följande avsnitt kommer intressanta aspekter av resultatet diskuteras med utgångspunkt i studiens syfte, frågeställningar, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Studiens syfte är som tidigare nämnts att undersöka hur lärare arbetar och omsätter translanguaging i sina flerspråkiga klassrum.

Studiens resultat visar hur betydelsefullt de sju lärarnas engagemang har varit för införandet av arbetet med translanguaging. Lärarna använder sig av translanguaging i deras klassrum trots att begreppet fortfarande är under utveckling (Canagarajah, 2011; Lewis et al. 2012b; Svensson 2020). Anledningen till lärarnas engagemang och deras banbrytande användning av translanguaging är deras positiva syn på flerspråkighet och det behov som de ser hos eleverna. Lärarna ser och värderar elevernas dynamiska flerspråkighet och det behov eleverna har av att använda sin gemensamma underliggande språkförmåga (Garcia, 2009; Cummins, 2001). Genom att arbeta med translanguaging uttrycker och praktiserar lärarna sin positiva syn på flerspråkighet (Garcia, 2009). Resultatet visar att det skiljer sig åt hur de sju engagerade lärarna väljer att i praktiken arbeta med translanguaging. Det finns dock många snarlika tillvägagångssätt som tidigare nämnts däribland språkgrupper, språkjämförelse och översättning.

Enligt Garcia och Sylvan (2011) är det viktigt att lärarna, som resultatet visar, möjliggör för eleverna att samarbeta i språkgrupper. Elevsamarbete ser forskarna som en förutsättning för translanguaging. Samarbetet möjliggör för eleverna att nyttja sin dynamiska flerspråkighet som Garcia (2009) menar är grunden för translanguaging. Det är i samarbete med andra som eleverna använder hela sin gemensamma underliggande språkförmåga för att tillsammans skapa språkandet som utgör translanguaging (Cummins 2001; Wei, 2011 & 2018). I det transspråkande samarbetet såg Amelia att eleverna i större mån stöttade varandra. Amelia och de andra lärarna förutom Märta sa även att klassrumsklimatet var blev mer öppet och tillåtande eleverna emellan. En förklaring till det öppna klimatet där eleverna stöttade varandra kan vara Kwihanganas (2020) reflektioner kring det jämlika deltagandet som translanguaging möjliggör. Resultatet i Kwihanganas studie bekräftar Amelias uttalande om en ökad stöttning mellan eleverna som följd av translanguaging. Forskaren menar att stöttningen beror på att translanguaging möjliggör för eleverna att delta på mer jämlika villkor. Kwihangana menar därför att translanguaging inte förutsätter utan möjliggör samarbete.

Lewis et al. (2012a) bekräftar studiens resultat kring att översättning är vanligt att använda i translanguaging. Dock betonar forskarna att användandet av översättning i translanguaging

kräver reflektion från lärarna. En sådan reflektion synliggörs inte av studiens resultat. Lewis et al. menar att översättning annars riskerar ha en separerande effekt på elevernas språkliga kompetenser. Den samverkan mellan språken i Cummins (2001) gemensamma underliggande språkförmåga (CUP) kan förloras och leda till det som Cummins beskriver som SUP, ett särskiljande av de språkliga kompetenserna. Lewis et al. farhågor kan kopplas samman med de risker som Garcia och Sylvan (2011) nämner kring att lärares bristande förståelse av begreppet translanguaging kan bidra till en fokusering på majoritetsspråket. Lärare behöver en god förståelse kring translanguaging för att inse att transspråkande innebär ett användande översättning men inte begränsas till enbart själva översättandet för att kunna möjliggöra en samverkan istället för ett separerande av elevernas språkkompetenser (Lewis et al., 2012a). De intervjuade lärarna kan anses ha en god förståelse av transspråkandets samspel av de språkliga kompetenserna eftersom det ses i resultatet att lärarna betonar betydelsen av att eleverna får använda sin flerspråkighet.

Lärarna i studien använder översättning och språkgrupper eftersom de är allmängiltiga tillvägagångssätt som passar för många olika syften och uppgifter. Att de sju lärarna har valt att arbeta med dessa generella tillvägagångssätt kan bero på den brist på forskning kring transspråkande lärares arbetsmetoder som råder (Canagarajah, 2011). En brist som troligtvis beror på att translanguaging fortfarande är i ett begynnande utvecklingsstadium vilket både Lewis et al. (2012b) och Svensson (2020) konstaterar. Bristen på pedagogiska forskningsstudier medför att det har varit svårt att avgöra om de intervjuade lärarnas arbete med translanguaging stämmer överens med andra transspråkande lärares arbete eller om det saknas arbetssätt, reflektioner eller likande i studierespondenternas svar.

Förutom bristen på pedagogiska studier kan de sju lärarnas val av generella och anpassningsbara tillvägagångssätt även bero på den förhållningsätsdefinition som Amelia, Emelie och Susanne ger translanguaging. De tre lärarnas tankar överensstämmer med Garcias (2009) definition av translanguaging. Forskaren betonar att translanguaging inte är en undervisningsmetod. Istället beskriver Garcia hur translanguaging grundar sig i tanken om principen social rättvisa för att sedan realiserar genom principen social jämlikhet. Att ha translanguaging som förhållningsätt innebär därmed att lärares positiva inställning till flerspråkighet influerar och styr deras agerande i undervisningspraktiken. Emelie reflekterade över att förhållningsättet även krävde att lärare har kunskap kring språk och hur de hänger ihop. Lärare bör styras av kunskaper om elevers dynamiska flerspråkighet som används tillsammans med andra för att skapa språkande i unika transspråkande rum (Garcia, 2009; Wei 2011 & 2018). Utifrån de här kunskaperna kan lärare sedan göra translanguaging-begreppet till sitt eget och praktisera det egna begreppet i de flerspråkiga klassrummen.

Att förhållningsättet translanguaging kräver lärare positiva till flerspråkighet som tillämpar social rättvisa och social jämlikhet i klassrummet kan vara en anledning till varför Garcia (2009) menar att de här lärarna är en förutsättning för införandet av transspråkande undervisning. Genom att de sju lärarna är positiva till flerspråkighet innebär det att de ser translanguaging som värdefullt att införa i klassrummet (Svensson, 2020). Om lärarna istället är negativa till flerspråkighet och därmed inte ser translanguaging som något värdefullt att införa i

klassrummet kan de bli som Emelies, Lisens och Annikas kollegor. Kollegor som motarbetar translanguaging och utgör en utmaning i det transspråkande arbetet. Garcia och Sylvan (2011), Oliver et al. (2021) och Svensson (2020) betonar alla vikten av lärarsamarbete. Kollegor som saknar den positiva syn på flerspråkighet, som enligt Garcia respektive Svensson krävs som transspråkande lärare, blir utmanande att samarbeta med vilket bekräftas av Emelie, Lisen och Annika.

Den negativa attityden mot flerspråkighet som Emelie, Lisen och Annika upplever hos kollegor kan bero på det som Märta beskriver kring den rådande samhällsnorm som hon har sett. Märta anser att man i samhället i stort är negativt inställd till flerspråkighet. Kopplingar kan här dra till den enspråkighetsnorm som Hyltenstam och Milani (2012) skriver länge har rått i Sverige. Bijvoet (2013) förklarar att de rådande attityderna till flerspråkighet är en samhällskonstruktion som formats och utvecklats av historiska och politiska händelser. Detta kan även vara en anledning till varför Amelia, Emelie och Annika ser arbetet med translanguaging som en politisk handling, ett ställningstagande. Genom arbetet med translanguaging, arbetar och kämpar de tre lärarna emot en samhällsnorm som de anser är felaktig. De kämpar även för elevernas rätt till ett lärande som är anpassat efter deras flerspråkiga förutsättningar. Att Amelia, Emelie och Annikas kämpar emot rådande samhällsnorm kan kopplas samman med Oliver et al. (2021) betoning av vikten av en tillåtande samhällsattityd mot flerspråkighet vid införandet av translanguaging. Om det hade funnits ett sådant samhällsklimat som Oliver et al. efterfrågar hade inte Amelia, Emelie och Annika behövt kämpa. Lärarnas kämpar för det paradigmskifte som Svensson (2020) efterfrågar. Skiftet till att alla lärare ser flerspråkighet som en resurs eftersom alla språkliga kunskaper samverkar i den gemensamma underliggande språkförmågan (Cummins, 2011). Anledningen att det är en kamp för de tre lärarna att få till ett paradigmskifte kan förklaras med Svensson som skriver att det krävs mycket av de negativt inställda lärarna för att de ska förändra sin attityd.

Förutom att de sju lärarnas positiva attityder är en förutsättning för införandet translanguaging ser Garcia (2009) och Torpsten (2018) att den positiva inställningen även ger upphov till motiverande och identitetsstärkande effekter hos eleverna. Garcia och Torpsten ger därmed en förklaring till de effekterna resultatet visar att lärarna såg hos sina elever. Att lärarna i studien är positiva till flerspråkighet engagerar eleverna enligt Torpsten. Wery och Thomson (2013) förklarar vidare att lärares positiva attityder och tro på eleverna skapar motivation i elevgruppen. Att lärarna tror på eleverna och erkänner deras språkliga kompetens betonar Oliver et al. (2021) som viktigt, vilket även Emelie och Annika gjorde i resultatet. Lärarna erkänner elevernas språkliga kompetens i deras tillämpning av social rättvisa. Genom att lärarna tillämpar social rättvisa menar Garcia att eleverna styrkor belyses och deras identiteter stärks. En anledning kan vara att eleverna får utnyttja den dynamiska flerspråkighet de besitter och som är en del av deras identitet. Garcias påstående kring att translanguaging har en identitetsstärkande effekt bekräftas av resultatet då sex av sju lärare såg en positiv effekt på möjligheten att stärka elevernas identitet. Studiens engagerade lärare skapar med sin positiva syn på flerspråkighet ett klassrum som präglas av social rättvisa vilket i sin tur ger upphov till motivation och ett stärkande av elevernas identiteter då eleverna tillåts använda sin dynamiska flerspråkighet fullt ut (Garcia, 2009).

De motiverande och identitetsstärkande effekterna är inga konkreta effekter på elevernas lärande. Annika reflekterade dock som tidigare nämnts över hur motivation indirekt påverkar elevernas lärande. En reflektion som bekräftas av Wery och Thomson (2013) som menar att motiverade elever är mer engagerade i undervisningen och därmed ökar sitt lärande. Annika i likhet med Amelia har dock svårt att utpeka någon konkret effekt som de har sett på elevernas lärande. Den effekt av fördjupade och breddade ämneskunskaper som Williams (1996) hade sett hos sina elever var inget som nämndes av någon av de intervjuade lärarna. Endast de tre lärarna som arbetade med nyanlända elever såg konkreta effekter men då på elevernas språkkunskaper.

Att studiens resultat inte visar några konkreta effekter på elevernas lärande exkluderat de nyanlända eleverna, kan bero dels på den tidigare nämnda bristen på pedagogiska studier (Canagarajah, 2011) och dels på bristande kunskaper hos lärarna. Lärarna kan ha brustit i sitt didaktiska upplägg av translanguaging eller haft otillräcklig kunskap kring effekterna av translanguaging och därav inte kunnat identifiera dem. Fler pedagogiska studier hade kunnat tydliggöra och synliggöra effekter för de praktiserande lärarna eller förklarat och undersökt varför vissa effekter uteblir. Fler pedagogiska studier hade till exempel kunnat ge förklaring till varför lärarna i studien inte upplevde de effekterna som Williams (1996) beskriver translanguaging har på elevernas lärande. Att lärarna brister i kunskap om translanguaging motsägs av studiens resultat som visar pålästa lärare som refererar till forskning samt driver och deltar i projekt.

En annan förklaring till bristen på konkreta effekter kan ges av Amelias och Johannas uttalanden kring hur svårbedömt de anser translanguaging är. En tydligare organisering av det transspråkande arbetet tillsammans med transspråkande kollegor hade kunnat underlätta bedömningen av translanguagingens effekter. Effekterna på elevernas lärande hade synliggjorts om lärare i större mån dokumenterar sitt arbete samt diskuterar och dokumenterar sin bedömning av translanguaging. En kollegial organisering av arbetet med translanguaging hade även underlättat beskrivningen av lärarnas transspråkande arbetssätt. Då hade lärarnas erfarenhetsbaserade kunskaper om det transspråkande arbete kunnat bli beprövad erfarenhet (Skolverket, 2020) vilket Skollagen (SFS 2010:800) fastslår att all undervisning ska grundas på. Behovet av en tydliggörande kollegial organisering av det transspråkande arbetet belyser vikten av stöd från skolledningen. Rektorn har möjlighet att införa och underlätta en organisering av det transspråkande arbetet genom att avsätta tid för ett kollegialt samarbete. I samarbetet hade även lärarnas engagemang kunnat förvaltats och stärkts av skolledningen så att eventuella negativa attityder i kollegiet och i samhället mot flerspråkighet hade kunnat motarbetats.

7.1 Pedagogiska implikationer

Studien visar att flerspråkiga elever gynnas av translanguaging genom att eleverna motiveras och stärks i deras identitet. För att dessa gynnsamma effekter ska uppstå krävs lärare som är positiva till flerspråkighet. Behovet av en positiv syn på flerspråkighet leder till den pedagogiska implikationen att lärare måste utmanas och utvecklas i sin kunskap kring och syn

på språk. Lärarna behöver en förståelse kring dynamisk flerspråkighet och den gemensamma underliggande språkförmågan (Garcia, 2009, Cummins 2001). Först då kan det paradigmskifte som Svensson (2020) efterfrågar uppstå vilket kan leda till att lärare börjar undervisa translanguaging. Denna pedagogiska implikation ställer även krav på rektorer att ge tid och stöd till lärarnas utveckling av det förändrade synsättet på flerspråkighet.

En annan pedagogisk implikation av studien är att ett behov av praktisknära forskning och kollegial organisering synliggörs. Lärarnas arbete med translanguaging behöver studeras och organiseras för att etablera beprövad erfarenhet kring den transspråkande undervisningen.

7.2 Sammanfattande slutsatser och vidare forskning

Utifrån studiens resultat och ovanstående diskussion drar jag olika slutsatser. En slutsats är att en förutsättning för införandet av translanguaging är den drivkraft som engagerade lärare som värderar flerspråkighet i sina klassrum, utgör. De engagerade lärare behöver stöd från sin skollledning i form av tid till kollegialt samarbete. I samarbetet behövs diskussion, organisering och dokumentation av arbetet för att lättare kunna beskriva, bedöma och dela kunskaper om det transspråkande arbetet.

Jag drar också slutsatsen att translanguaging inte är metod utan ett förhållningssätt. Ett förhållningssätt som genomsyrar all undervisning och som grundar sig i lärarens kunskaper och elevernas behov. Förhållningssättet kräver en positiv syn på flerspråkighet vilket kan innebära en utmaning för de transspråkande lärarna då de möter motsträviga attityder i samhället.

Slutligen är de sju intervjuade lärarna pionjärer i sitt arbete med flerspråkiga elever på grund av sitt engagemang i translanguaging. Lärarna bryter ny mark och upplever därför motstånd mot sitt transspråkande arbete då translanguaging innebär ett paradigmskifte med krav på en förändrad inställning till flerspråkighet.

Avslutningsvis ser jag ett behov av fler didaktiska och pedagogiska studier kring translanguaging. Fler studier behövs för att ge en tydligare beskrivning av det transspråkande arbetssättet samt för att förklara uppkomna och eventuellt uteblivna effekter. Vidare forskning hade också behövts för att förklara varför det endast är de lärare som undervisar nyanlända elever som ser konkreta effekter på elevernas lärande i studien. De didaktiska och pedagogiska studierna hade även kunnat underlätta bedömningen av transspråkande elevers kunskaper. Det hade även varit intressant med studier som undersöker translanguaging koppling till den mer traditionella didaktiska teorin: det sociokulturella perspektivet (se exempelvis Säljö, 2011). Förhoppningsvis leder de här framtida didaktiska och pedagogiska studierna till att fler lärare blir engagerade kring att arbeta med translanguaging och ser samt använder elevernas flerspråkighet som en resurs för lärandet.

Referenser

- Bijvoet, E., (2013), Språkattityder. I E. Sundgren (red), *Sociolingvistik* (s.122–151). Stockholm: Liber AB
- Braun, V. & Clark, V., (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB
- Canagarajah, S., (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
<https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Cummins, J., (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education
- Garcia, O., (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Malden Blackwell Publ.
- Garcia, O., (2020). Translanguaging and Latinx Bilingual Readers. *The Reading Teacher*, 73(5), 557-562. DOI:10.1002/trtr.1883
- Garcia, O. & Sylvan, C. E., (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400.
- Garcia, O. & Wei, L., (2018). *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur
- Hyltenstam, K., & Milani, T. M. (2012). Del 1. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I M. Axelsson, K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012). Stockholm: Vetenskapsrådet, ss.17–152.
- Kwihangana, F., (2020). Enhancing EFL students' participation through translanguaging. *ELT Journal*, 75. 87-99. DOI:10.1093/elt/ccaa058
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C., (2012a). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670. DOI: 10.1080/13803611.2012.718490
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C., (2012b). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond, *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488
- Oliver, R., Wigglesworth, G., Angelo, D. & Steele, C., (2021). Translating translanguaging into our classrooms: Possibilities and challenges. *Language Teaching Research*, 25(1), 134–150. <https://doi.org/10.1177/1362168820938822>
- SCB, (2020). *Lämna ingen utanför. Statisk lägesbild av genomförandet av Agenda 2030 i Sverige, oktober 2020*. Hämtat den 5 april 2021 från:
https://www.scb.se/contentassets/992b5ef6a28a451286cfff1672acea73/mi1303_2020a01_br_x41br2002.pdf
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtat den 5 april 2021 från: <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800sfs-2010-800>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019. (Sjätte upplagan), (2019). Skolverket. Hämtade den 22 maj 2021 från:
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner->

for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet

- Skolverket, (2020, 21 september). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Hämtade den 13 maj 2021 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet>
- Stavrou, S., (2020). Introducing Translanguaging in the Educational Context of Cyprus: A Dynamic View of Spaces of Translanguaging in a Primary Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 51(4), 440–485. DOI: 10.1111/aeq.12352
- Svensson, G., (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur
- Svensson, G., (2020). Möjlighet och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. *HumaNetten*, (45), 40–71. <https://doi.org/10.15626/hn.20204503>
- Torpsten, A-C., (2018). Translanguaging in a Swedish Multilingual Classroom. *Multicultural Perspectives*, 20(2), 104–110. <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1447100>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forsknings sed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtat den 12/4 2021 från: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wei, L., (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Wei, L., (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. DOI: 10.1093/applin/amx039
- Wery, J. & Thomson, M. M., (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *Support for Learning*, 28(3), 103–108. DOI: 10.1111/1467-9604.12027
- Williams, C., (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I: C. Williams, G. Lewis & C. Baker (red.), *The language policy: Taking stock*. Llangefin: Community Associations Institute.

Bilagor

Bilaga 1 – Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Anna Olsson. Jag studerar grundlärareprogrammet med inriktning förskoleklass till årskurs 3 på Göteborgs Universitet och skriver just nu mitt avslutande examensarbete. Jag kontaktar dig eftersom du har uttryckt intresse av att medverka i min studie kring translanguaging. Om du kan tänka dig att medverka skulle det ske genom en intervju antingen på Zoom eller över telefon som skulle pågå i cirka en halvtimme.

Syftet med mitt arbete är att undersöka hur lärare arbetar med translanguaging. Vilka upplevelser du har fått av det gällande möjliggörande förutsättningar, utmaningar och effekter på dina elevers lärande.

Om du väljer att delta kommer du att anonymiseras så att varken din person eller skolan du arbetar på kommer nämnas i arbetet. Läsarna kommer inte kunna identifiera dig som person utifrån det som beskrivs i studien.

Du kan själv välja att sluta delta när som helst under intervjuens gång eller efteråt. Deltagandet är helt frivilligt.

Materialet som samlas in under intervjun kommer enbart användas av mig i syfte att vidare studera translanguaging.

Det hade varit väldigt intressant att få intervjua dig så om du kan tänka dig att delta och ge samtycke till att dina svar används som material i min studie så besvara detta mejl.

Har du några andra frågor kontakta gärna mig eller min handledare Afrah Abdulla!

Med vänliga hälsningar

Anna Olsson

Telefon:

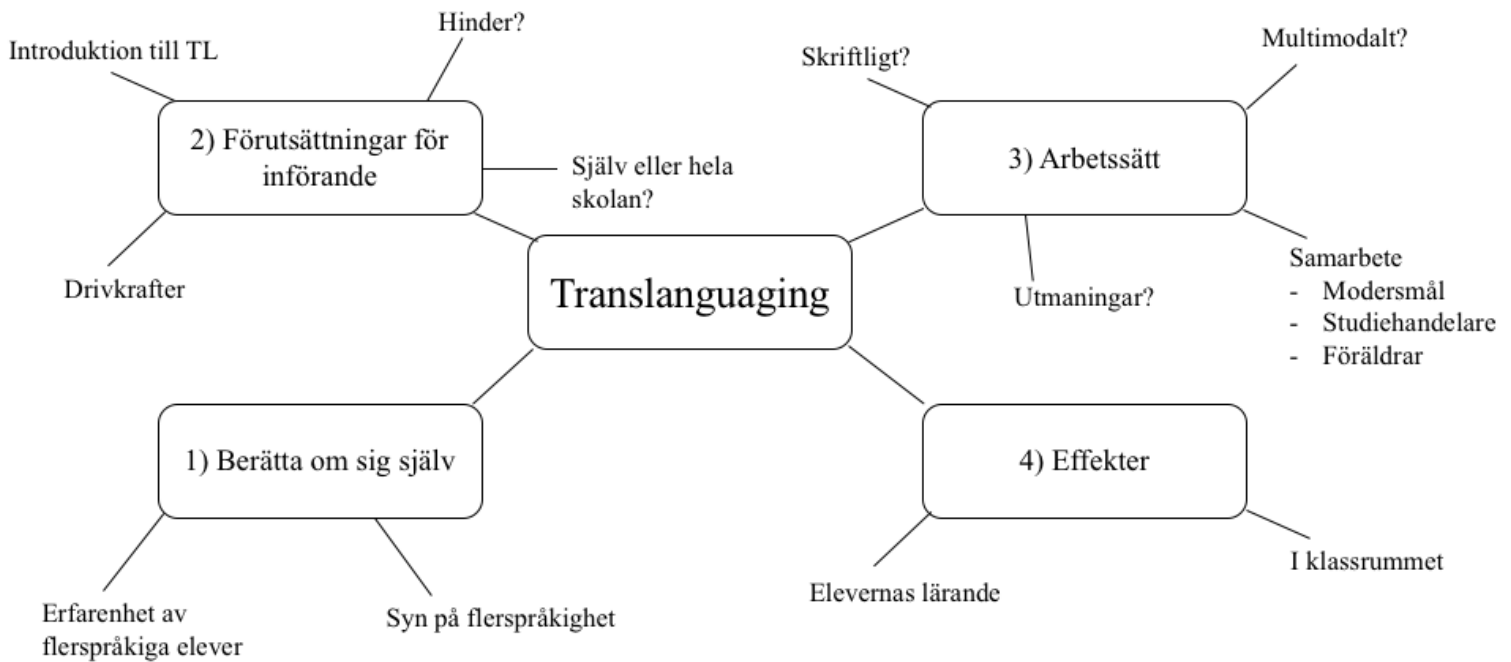
Mejl:

Handledare Afrah Abdulla

Telefon:

Mejl:

Bilaga 2 – Intervjuguide



- Hur startade du upp translanguaging i klassrummet?
 - o Vad var det som drev på?
- Vad möjliggjorde att du kunde börja arbeta med translanguaging?
- Fanns det några hinder/svårigheter med att få igång arbetet med translanguaging?
- Hur arbetar du med translanguaging i klassrummet?
- Vad ser du som den största vinsten med translanguaging?
- Vad ser du som den största utmaningen med translanguaging?
- Ser du några effekter på elevernas lärande? I så fall vilka?
 - o Effekter på individnivå?
 - o Effekter på gruppnivå