



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA**  
**ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

## Språklig kommunikation i klassrummet

– en undersökning om hur SFI-lärare ser på och använder flera språk än svenska i klassrummet

## Linguistic communication in the classroom

– a survey on how SFI teachers view and use other languages than Swedish in the classroom

Sara Eriksson

Akademien för utbildning, kultur  
och kommunikation  
Svenska som andraspråk  
SSA250  
Grundnivå  
15 hp

Handledare: Eva Sundgren

Examinator: Annaliina Gynne

Höstterminen 2019



## MÄLARDALENS HÖGSKOLA ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning  
kultur och kommunikation

Kurskod SSA250  
15 hp  
Höstterminen 19

### SAMMANDRAG

Sara Eriksson

Språklig kommunikation i klassrummet

– en undersökning om hur SFI-lärare ser på och använder flera språk än svenska i klassrummet

Linguistic communication in the classroom

– a survey on how SFI teachers view and use other languages than Swedish in the classroom

**År:** Höstterminen 2019

**Antal sidor:** 36

---

Syftet med den här studien var att ta reda på vad fem SFI-lärare har för attityder till användandet av flerspråkighet i undervisningen samt hur de använder sig av flerspråkighet i undervisningen. Ett begrepp som präglar studien är transspråkande, vilket innebär att flerspråkighet ses som en resurs i andraspråksinläringen. Det är en kvalitativ studie och som metod användes klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer på en utvald SFI-skola. Resultatet visade att synen på flerspråkig kommunikation i klassrummet är varierad. Några ställer sig positiva till flerspråkighet under lektionerna, medan andra är mer kritiska till att andra språk än svenska ska användas. Gemensamt för samtliga informanter var att de på ett eller annat sätt inkluderade transspråkande i undervisningen oavsett om det var medvetet eller inte, exempelvis genom att använda flerspråkiga resurser, ge tillåtelse att hjälpa varandra på andra språk än svenska, uppmuntra elever att översätta ord till modersmålet, använda delvis översatt material och att visa intresse för elevernas språkliga och kulturella bakgrunder. I diskussionen dras kopplingar mellan egna tolkningar av resultatet och tidigare forskning som visar att det länge har funnits och fortfarande finns en enspråkig norm i Sverige, men att synen på flerspråkighet och modersmålets betydelse för språkinläring har förändrats på kort tid.

Nyckelord: SFI, translanguaging, transspråkande, flerspråkighet, muntlig kommunikation i klassrummet, kodväxling, modersmålsundervisning, attityder till transspråkande

## Innehåll

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och frågeställningar.....	1
2	Teoretiska utgångspunkter och forskningsbakgrund.....	2
2.1	SFI – svenska för invandrare.....	2
2.2	Transspråkande.....	2
2.3	Flerspråkighet.....	4
2.4	Modersmål och modersmålsundervisning.....	6
2.5	Vad säger läroplanen och Skolverkets kunskapsöversikt om flerspråkighet?.....	7
3	Metod och material.....	10
3.1	Övergripande metod.....	10
3.2	Observation som metod.....	10
3.3	Intervju som metod.....	11
3.4	Urval.....	11
3.5	Tillvägagångssätt.....	12
3.6	Material och analys.....	13
3.7	Trovärdighet och pålitlighet.....	13
3.8	Etiska aspekter.....	14
4	Resultat och analys.....	16
4.1	Attityder till flerspråkighet.....	16
4.1.1	Positiva attityder till flerspråkighet.....	16
4.1.2	Negativa attityder till flerspråkighet.....	19
4.2	Användning av språk.....	22
4.2.1	Användning av flerspråkigt material.....	22
4.2.2	Användning av metoder i undervisningen.....	23
5	Diskussion.....	28
5.1	Resultatdiskussion.....	28
5.2	Metoddiskussion.....	31
6	Avslutning.....	33
	Referenslista.....	34
	Bilaga 1 Missivbrev.....	37
	Bilaga 2 Intervjufrågor.....	38
	Bilaga 3 Observationsmall.....	39

## 1 Inledning

Efter några års arbete inom SFI-utbildningen har jag noterat att lärare har olika attityder till huruvida andra språk än svenska ska få talas i klassrummet eller inte. Kanske beror det på den enspråkiga normen som länge har dominerat i samhället och språkpolitiken i Sverige (Lundström, 2007:10–14). Trots forskning om att flerspråkighet leder till positiva resultat i samband med andraspråksinlärning finns det de som motsäger sig användandet av andra språk än svenska i klassrummet. När jag påbörjade min utbildning i svenska som andraspråk kom jag i kontakt med begreppet *transspråkande* (eng. *translanguaging*). Det är ett förhållningssätt där elevers språkliga repertoarer ses som resurser för att främja andra- eller tredjespråksinlärning och innebär att ”lärarna arbetar planerat och kognitivt utmanande med hjälp av elevernas alla språkliga resurser i undervisningen” (Svensson & Khalid, 2017:94). Transspråkande har tolkats på olika sätt, men syftade ursprungligen just på att undervisningen utgår från flerspråkiga elevers alla resurser på ett systematiskt sätt. Grundläggande inom transspråkande är att de olika språk flerspråkiga människor har tillgång till ses som ett sammanvävt underliggande fenomen hos individen (se till exempel Cummins, 2007 och Garcia, 2009).

När jag lärde mig mer om transspråkande började jag fundera på min egen tidigare undervisning och min syn på huruvida språk är hinder eller förutsättningar för inlärning av ett andraspråk, men också på hur mina kollegor ser på det.

Med den här studien vill jag ta reda på vilka aspekter som väger in från lärarnas sida när det kommer till att andra språk än målspråket i ett klassrum ska få användas eller inte. Om flera språk tillåts, hur använder lärarna det i undervisningen?

### 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur SFI-lärare ser på och använder flera språk än svenska i klassrummet. På senare tid har forskning visat att transspråkande är ett förhållningssätt som fungerar bra i undervisningen av flerspråkiga elever (till exempel Svensson, 2018), men jag tror inte att alla lärare är medvetna om att det är viktigt att eleverna får använda alla sina språk när de lär sig svenska som andra- eller tredjespråk. Med hjälp av den här studien vill jag medvetandegöra lärare och blivande lärare om flerspråkighet som resurs.

De övergripande frågeställningarna är:

1. Hur ser SFI-lärare på att använda flera språk än svenska i klassrummet?
2. I vilken utsträckning och hur använder SFI-lärare flerspråkighet som resurs i klassrummet?

## 2 Teoretiska utgångspunkter och forskningsbakgrund

I det här kapitlet tas några viktiga begrepp inom språklig kommunikation på andraspråket upp. Bland annat ges mer ingående information om *transspråkande* som är ett relativt nytt begrepp inom andraspråksforskningen (Flyman Mattson, 2017:101) och som många redan verksamma lärare möjligtvis inte känner till. Transspråkande är den huvudsakliga teoretiska grunden för den här studien. Även synen på flerspråkighet och hur språknormer har sett ut historiskt sett samt tidigare forskning beskrivs. Slutligen ges information om vad läroplanen säger om ett flerspråkigt klassrum. Samtliga begrepp som tas upp är inte direkt kopplade till transspråkande. Dock är begreppen knutna till språklig kommunikation vars talare använder sig av fler språk än bara svenska, något som kännetecknar transspråkande.

### 2.1 SFI – svenska för invandrare

Studien har sin utgångspunkt på en SFI-skola och därför kan det vara bra att känna till vad SFI är för typ av utbildning. SFI är en vuxenutbildning för personer över 16 år som behöver få grundläggande kunskaper i det svenska språket. Syftet med SFI är att eleverna ska få möjligheter till jobb eller fortsatta studier efter avslutade kurser. SFI har tre studievägar: studieväg 1 som börjar med kurs A, följt av kurs B, C och D, och den vänder sig till elever med ingen eller kort skolbakgrund. Studieväg 2 börjar på kurs B, fortsatt av kurs C och D, och vänder sig till elever med skolbakgrund från gymnasiet, och studieväg 3, kurs C och D, är till för elever med mycket studievana. Enligt Läroplan för vuxenutbildningen (Skolverket, 2012) är vuxenutbildningens uppdrag följande:

Vuxenutbildningen ska förmedla kunskaper och stödja eleverna så att de kan arbeta och verka i samhället. Den syftar också till att möjliggöra fortsatta studier. Vuxenutbildningen ska förmedla sådana kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället och som utgår från de grundläggande demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna.

Vuxenutbildningens målgrupp är heterogen och eleverna är individer med mycket olika förutsättningar. Även elevernas mål med utbildningen kan variera kraftigt. Utbildningen måste därför anpassas utifrån individens behov och förutsättningar och den kan variera både till längd och till innehåll. Vuxenutbildningen ska alltid möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar.

### 2.2 Transspråkande

Transspråkande är den översättning av det engelska ordet *translanguaging* som har fått mest spridning i Sverige. Det var Colin Baker som började använda det engelska begreppet år 2001, men ordet kommer ursprungligen från Wales där det på walesiska först fick namnet *trawsiethu* av Cen Williams år 1994 (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2018:11). Från början var det ett förhållningssätt och en metod som användes i klassrummet med syfte att eleverna skulle utveckla sin kunskap samtidigt som språket utvecklades, genom att uppmuntra eleverna att växla mellan engelska och walesiska. Senare har uttrycket utvecklats av olika forskare, bland annat Ofelia García och Li Wei.

Kortfattat beskrivs transspråkande som en metod för flerspråkiga elever att kunna använda hela sin språkliga repertoar på ett sätt som passar dem bäst utan att behöva ta hänsyn till enspråkiga normer som avgränsar och styr elevernas lärande (García & Wei, 2018:48–49). Idag och tidigare i historien finns en enspråkighetsnorm som för tvåspråkiga elever innebär att deras kunskaper i förstaspråket och i målspråket anses behöva vara lika starka som en enspråkig elevs kunskaper i språken (Paulsrud, Rosén,

Straszer & Wedin, 2018:17–18). En enspråkig norm i skolan kan vidare ta sig uttryck i lärare som säger: ”arabiska får du prata hemma, nu är det svenska som gäller”. García (2015:44–45) understryker att transspråkande är det normala sättet för tvåspråkiga elever att kommunicera på och i hemmen finns ingen regel som begränsar flerspråkiga personer att kommunicera på det sätt som passar bäst i olika situationer. I flerspråkiga familjer eller släkter är transspråkande norm och olika språkliga kunskaper hanteras genom att ibland lyfta fram språkliga drag och ibland välja bort andra drag för att förstå varandra och göra sig förstådda.

Det är inte bara ord som används vid kommunikation. García och Wei (2018:52) påpekar att även ljud, tonfall, kroppsspråk och visuella hjälpmedel är betydande faktorer vid kommunikation. I dagens samhälle används även teknologin för att göra kommunikationen tydligare, bland annat genom grafiska tecken i form av miner och symboler, även kallat emojis, som är vanligt vid textuell kommunikation.

Några fördelar med transspråkande som García och Wei (2018:97) lyfter fram är dels att det hjälper elever att få en djupare kunskap och förståelse än om eleverna bara skulle begränsas till att lära sig på ett språk som de inte behärskar fullt ut, dels att transspråkande kan bilda en bro mellan hem och skola där föräldrar med andra modersmål än målspråket kan förstå och på modersmålet hjälpa till och bidra till elevernas förståelse inom olika ämnen. Det kan också hjälpa elever som har lite erfarenhet av målspråket och elever som har kommit längre i språkutvecklingen att komma närmre varandra och på så sätt ha ett utbyte av varandras kompetenser.

Sammanfattningsvis påpekar García och Wei (2018:186) att dagens samhälle är mer globalt än någonsin och att många personer lever på fler än en plats, vilket innebär fler än en kultur och ett språk, något som motsäger en monokulturell och monolingvistisk syn.

Paulsrud, Rosén, Straszer och Wedin (2018:18) lyfter fram fyra punkter framtagna av García och Seltzer (2016) som fungerar som strategiska mål för lärare som vill jobba transspråkande i sina klassrum. Första punkten handlar om att erbjuda stöd för andraspråkselever med syfte att öka förståelsen av kursens innehåll. Den andra punkten tar upp vikten av att eleverna behöver ges möjlighet att utveckla ett skolspråk. Den tredje punkten betonar hur viktigt det är att eleverna får använda alla sina språk/kommunikationssätt som krävs för att få större förståelse. Den sista punkten handlar om elevernas språkliga identiteter och hur viktigt det är att dessa blir synliggjorda och accepterade av lärare. Elevernas språkliga identiteter berörs även i en studie gjord av García och Seltzer (2015:23–24) där de framhåller att transspråkande lärare inte bara jobbar med språkutveckling utan även med att lägga fokus på språkens lika värde. De beskriver det ojämlika i att minoritets elever, särskilt flyktingar, tvingas lära sig målspråket på målspråket och att det dominerande språket i ett land styrs av de som har störst politisk makt i samhället och vars talare är infödda.

García och Seltzer (2015:23–24) uttrycker att det är omöjligt för en lärare att lära sig alla elevers språk, men genom att ha material, både på väggarna och i undervisningen på alla elevers språk, visar läraren tydligt att alla språk är lika mycket värda. Läraren kan också dela in eleverna i språkgrupper där eleverna kan diskutera texter skrivna på målspråket, på de språk som eleverna hanterar bäst. På så vis blir förståelsen för textinnehållet större och eleverna kan få hjälp av sina kompisar att uttrycka sina kunskaper. Alltså fungerar eleverna som resurser för varandra och för läraren och känner sig även betydelsefulla.

Liknande åsikter om flerspråkighet och identitet i samband med andraspråksinlärning har även Cummins (2001:13–17) som förklarar att lärare som aktivt vill arbeta för att stärka elevers identiteter behöver veta att elever gör det bäst

genom att umgås med andra personer från samma grupp tillhörighet eller kultur som eleven och att det görs i ett öppet och positivt klimat. Cummins tar också upp hur viktigt det är för lärare att fånga elevernas intressen och att det görs bäst genom att utgå från elevernas tidigare erfarenheter, kunskaper och bakgrunder i undervisningen. För att uppnå det behöver läraren vara öppen för och intresserad av vad eleverna har att berätta. Utöver elevernas identiteter och nyfikenhet gentemot undervisningen behöver eleverna också utveckla en språklig medvetenhet med syfte att göra skolans innehåll mer begripligt, men också för att stärka elevernas självkänsla. I många fall kan eleverna fakta på sitt modersmål som de inte kan förmedla på målspråket eftersom eleverna inte har tillräckliga kunskaper än. Ett tips som Cummins har är att eleverna, i grupper, får använda sig av ordlistor där ord på målspråket diskuteras och skrivs på modersmålet. På så vis markerar läraren att det är okej med användning av flera språk för förståelsen, och att det i sin tur ska leda till större förståelse för målspråket.

### 2.3 Flerspråkighet

Det är inte lätt att hitta en definition av flerspråkighet som alla är överens om (Håkansson, 2019:16). En del anser att flerspråkighet är en benämning på någon som är född med flera språk, medan andra tycker det räcker med att ha kunskaper om språk. Abrahamsson (2009:257) definierar flerspråkighet som ”ett samhälles frekventa användning av två eller flera språk”, men antyder också att det inte behöver innebära att en person kan behärska språken fullt ut för att kallas flerspråkig.

Enligt Skutnabb-Kangas (1981:18) kan tvåspråkighet, som var det begrepp som tidigare användes om individer med två eller flera språk, definieras enligt olika kriterier. Det första kriteriet är ursprungskriteriet som innebär att en person har lärt sig flera språk från sina föräldrar redan som små. Det andra kriteriet är kompetens och det handlar om hur en talare behärskar språken. Vissa språk kanske kan talas och användas fullt ut, medan andra språk bara kan användas inom vissa ramar. Funktionskriteriet handlar om hur språken används i vardagslivet och hur omgivningen ser på färdigheterna i språkanvändningen. Det fjärde kriteriet är attityder och det handlar om huruvida individen ser sig själv som tvåspråkig eller huruvida omgivningen ser andra som tvåspråkiga eller inte.

När Skutnabb-Kangas introducerade de fyra olika kriterierna för att definiera tvåspråkighet användes begreppet flerspråkighet mest på samhällsnivå, men i dag används det alltmer också på individnivå (Sundgren, 2017:51). I dag definieras flerspråkighet för det mesta utifrån funktion eller en kombination av funktion och kompetens. Till exempel definierar Tore Otterup (2005:13) en flerspråkig individ på följande sätt: ”den som använder eller kan använda fler än ett, d.v.s. två eller flera språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav”.

I dag används ofta begreppen förstaspråk och andraspråk. En person kan ha flera förstaspråk och det innebär att personen har lärt sig det eller de språken först (Hammarberg, 2013:67). Det kan vara två föräldrar som har olika modersmål som barnet tar efter. Ett andraspråk är alla språk som lärs in efter förstaspråket/förstaspråken.

Hammarberg (2013:66) diskuterar flerspråkighet ur ett globalt perspektiv och påpekar att det är vanligare med två- eller flerspråkiga normer än enspråkiga normer i världens länder. Det finns ca 6000 språk och ca 200 länder. De flesta språken är små, vilket är en anledning till att det finns flerspråkiga länder med många språk. Andra orsaker till att det finns så många flerspråkiga länder är enligt Hammarberg bland annat att människor flyttar på sig samt får bredare och internationella kontaktnät tack vare den tekniska utvecklingen.

Från och med 1800-talet fram till 1960-talet präglades synen på flerspråkighet av en negativ syn där flera språk ansågs ta utrymme i hjärnan och där ett språk ansågs ta plats från något annat (Baker, 2001:136). Man trodde nämligen att hjärnans kapacitet var begränsad. Det var inte förrän på 1960-talet som forskningen tog en annan vändning och man började se på flerspråkighet på ett positivt sätt. Bland annat gjordes intelligenstester på en- och flerspråkiga personer i Kanada, och det visade sig att flerspråkiga personer fick bättre resultat än de enspråkiga personerna. Dessa tester låg till grund för de tvåspråkiga skolor som utvecklades i Kanada, USA och sedan i Europa.

Mellan 1930 och 1960 låg behaviorismen som teoretisk grund inom samhällsvetenskaplig forskning och inom den fanns ett synsätt som kallades för kontrastiv hypotes (Abrahamsson, 2009:30–33). Den innebar att synen på modersmålets inverkan på målspråket var att det var ett hinder och att alla språkliga fel som inträffade under inläringen berodde på modersmålet. Man ansåg att de språkliga vanor en person hade genom modersmålet hade en negativ inverkan på andraspråket. Kontrastiv hypotes användes av både lärare och forskare fram till 1960-talet.

En av anledningarna till att den språkpolitiska debatten tog andra vägar vid 1960-talet kan ha varit den starkt ökande invandringen till Sverige (Hyltenstam & Milano, 2012:18). Från att ha haft en syn på att invandrare ska assimileras gick man nu till att införa både modersmålsundervisning och svenska för invandrare (SFI).

Trots att Sverige idag på grund av politiska händelser, globalisering och internationalisering är ett språkligt och kulturellt heterogent land är det fortfarande ofta en enspråkig norm som råder i samhällsdebatter och inom skolan (Lindberg, 2009:17, 19). Multietniska varianter av svenska ses som avvikande och bristfälliga språkkunskaper. Vissa skulle till och med gå så långt som att säga att flerspråkighet är ett hot mot integrationen, trots att allt mer forskning tyder på att flerspråkighet är en resurs. Axelsson & Magnusson (2012:346) slår fast att flerspråkighet är en resurs för både individer och för samhället och att det är gynnsamt för elever som lär sig ett andraspråk att samtidigt få använda sitt eller sina modersmål. Bland annat har ett samhälle större chanser till förhandlingar inom ekonomi och politik genom en flerspråkig befolkning. Det är bland annat därför många länder lägger stora summor på utbildningar i främmande språk, dvs. språk som man lär sig på formell väg – ofta i skolan – utan att leva i den miljö där språket talas (Sundgren, 2013:356). Enligt Cummins (2001:4–6) behöver skolan följa med i utvecklingen och se skolan som en plats för alla, inte bara vit enspråkig homogen medelklass som den en gång i tiden var till för. För att möta alla elever med svenska som andraspråk behöver andraspråklärarna bli fler, eller utbildning ges för redan befintliga lärare i alla ämnen som ska möta dessa elever. Lärare behöver veta hur undervisningen för elever med annat modersmål än svenska ska gå till istället för att se elevernas språkkunskaper som bristfälliga, vilket Cummins menar är fallet i flera skolor.

Sverige är idag ett av de ledande länderna i världen när det kommer till toleransen av användandet av modersmålet, men trots all forskning som visar de positiva aspekterna som flerspråkighet innebär är det få skolor som använder elevernas språk som resurser i undervisningen (Hyltenstam & Milani, 2012:59).

Enligt Hyltenstam & Milani (2012:74) läggs det stora resurser på de främmande språken i skolor, men de språk som har kommit till Sverige med invandringen tycks ha låg status. Skillnaden kan bero på hur väl språken gör sig inom samhällsekonomin, men även vilken attityd som människor har till olika språk. Främmande språk är ofta språk som talas i många olika länder (a.a. 22), dels för att kunna kommunicera, dels för att kunna föra vidare kultur och upplevelser mellan människor och länder. De språk som



lärs ut som främmande språk i Sverige är bland annat engelska, franska, tyska, spanska och ryska.

En studie gjord av Nygård (2002:13–14), med syfte att studera attityder till olika språk, dialekter och brytningar, visar att deltagarna var mer positiva till de nationella minoritetsspråken<sup>1</sup> än till invandrarspråken. Anledningen till det var bland annat att informanterna inte ansåg att invandrarspråken har samma tillhörighet i Sverige som minoritetsspråken har, men några ansåg även att invandrarspråken kan ta över svenskan eller förstöra svenskans kvalitet om det blir för många språk i Sverige.

Innan transspråkande som begrepp började användas av forskare, där ju synen på olika språk är att de hos flerspråkiga individer utgör en komplex sammanflätad väv som hela tiden förändras (Svensson & Khalid, 2017:96), diskuterades begreppet *kodväxling*, som innebär att en två- eller flerspråkig person använder sig av två eller flera språk i samma yttrande (Park, 2013:281). Då sågs också språken som skilda enheter. Jag använder i denna studie begreppet kodväxling i mina intervjuer, eftersom det kan vara ett begrepp som informanterna känner bättre till än transspråkande, men jag är medveten om att det är ett begrepp som inte används inom transspråkande, eftersom transspråkande bland annat innebär att språken inte ses som separata enheter.

Huruvida studiens informanter ställer sig positiva eller negativa till kodväxling kan säga en del om deras attityder kring flerspråkande. Kodväxling kan ske strategiskt, men kanske framför allt spontant och ligger undermedvetet hos den som växlar språket; alltså är personen kanske inte fullt så medveten om att det sker i stunden. Några anledningar till varför kodväxling förekommer är bland annat när en person vill förtydliga information, återge information från en person till en annan eller för att citera vad någon har sagt (Park, 2013:284). Kodväxling kan även ske på grund av att man vill visa solidaritet inom en viss grupp, vanligtvis minoritetsgrupper, eller för att stärka sin identitet i en gemenskap.

Kodväxling sågs under lång tid som negativt och en effekt av bristande språkkunskaper (Park, 2013:283). Det var först på 1970-talet som forskning om kodväxling visade att det sker systematiskt och att det fyller ett syfte för den som kodväxlar. Synen på att kodväxling är ett kvitto på bristande kunskaper, som många ansåg tidigare, är något som Musk & Wedin (2010:12) ställer sig starkt kritiska emot. De anser snarare att kodväxling tyder på en hög språklig kompetens och stark behärskning att kunna använda flera språk för att göra sig förstådd.

## 2.4 Modersmål och modersmålsundervisning

Enligt Håkansson (2019:16, 23) är det svårt att ha en heltäckande definition av modersmål, då vissa hävdar att ett modersmål bara är ett språk, medan andra menar att det kan vara flera språk. Innan 1997 hette det hemspråk i skolsammanhang, men eftersom modersmålet inte bara nödvändigtvis talas i hemmet byttes hemspråk mot modersmål. Abrahamsson (2009:23) förklarar att termen modersmål betyder förstaspråk och det innebär att modersmålet är det språk som lärs in först genom föräldrar eller syskon. Abrahamsson slår även fast att modersmål kan bestå av både ett eller flera språk, då föräldrarna kan ha olika modersmål.

Forskning visar att användning av modersmålet i samband med inläring av ett andraspråk gynnar språkutvecklingen (Axelsson & Magnusson, 2012:346). Dessutom är flerspråkighet en resurs, både för individen, men också för samhället då det till exempel ofta är en merit att kunna flera språk vid arbetsansökningar. Franker (2013:776–777)

---

<sup>1</sup> Sedan år 2000 är finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska officiella minoritetsspråk i Sverige (Lainio, 2013:296–97).

menar att användning av modersmålet i samband med andraspråksinläring hjälper till att minska stress samt ger en större förståelse av språk och ens egna inlärningsprocess. Användningen av modersmålet är även viktigt i litteracitetsutvecklingen, alltså när läs- och skrivinläring sker. Franker anser att läs- och skrivinläring byggs av det talspråk som man behärskar bäst och det är oftast modersmålet. Att inte få använda ett språk som man behärskar i samband med andraspråksinläring innebär en mer komplicerad inläring och stress (a.a. 802). Särskilt viktigt med användning av redan behärskade språk är det för ungdomar och vuxna som ska lära sig att läsa och skriva på ett nytt språk. Det är viktigt att lärare är medvetna om modersmålet betydelse i samband med språkinläring då det ger en grund för hur det kommer gå för eleverna i skolan. Till exempel har flera studier visat att elever som har haft tillgång till sitt modersmål under andraspråksinläringen visar bättre resultat i sin skolframgång än elever som inte har fått använda sitt modersmål som resurs (Axelsson & Magnusson, 2012:307). I många fall är det emellertid svårt att ordna modersmålsundervisningen på ett bra sätt i praktiken. I de flesta fall ges modersmålsundervisning ca 60 minuter i veckan efter avslutad skoldag, och undervisningen är helt frivillig för eleven. Enligt Ganuza och Hedman (2015:127) är det dessutom svårt att få tag på behöriga modersmåls lärare.

I språkpolitiken och i läroplanen gör synen på språk och modersmål sig påmind. I läroplanen från 1971 var det tydligt att modersmålet utgjorde ett hinder för språkinläringen och all undervisning skulle ske på endast ett språk – målspråket (Lindberg & Sandwall, 2012:389). I maj 2009 hände det något som visade på ett ändrat synsätt (Lindberg, 2009:9–10). Riksdagen beslutade att införa en språklag som innebar att det skulle satsas på att höja svenskans ställning, men även Sveriges minoritetsspråk, samt språk som har kommit till Sverige på grund av invandring. Lagen slår fast att alla som är bosatta i Sverige ska få tillgång till utveckling av svenskan, men också modersmål och minoritetsspråk.

Trots den forskning som visar modersmålet positiva följder ställer sig Abrahamsson (2009:235) skeptisk till att den generella synen på modersmålsundervisning skulle vara positiv. Tvärtom menar han att en vanlig syn på modersmålsinläring fortfarande är att det är ett hinder vid inläringen av ett andraspråk, dels för att det skulle ta upp tid från övriga skolämnen (trots att modersmålsundervisning ligger efter schemalagda skoltimmar), dels för att inläringen av svenska skulle försvåras. Abrahamsson tror att det är en syn som ligger ”djupt rotad” i oss. Han framhåller att den synen inte är densamma när det gäller inläring av engelska eller de främmande språk, där svenska i så fall också borde vara ett hinder. Också Sundgren (2017:2018) beskriver att negativa attityder till användning av modersmålet fortfarande lever kvar i Sverige i dag, medan många har en positiv syn på att lära sig till exempel engelska, tyska, franska och spanska.

## 2.5 Vad säger läroplanen och Skolverkets kunskapsöversikt om flerspråkighet?

Skolverket har med hjälp av Gudrun Svensson, Jenny Rosén, Boglárka Straszer och Åsa Wedin tagit fram en kunskapsöversikt som heter *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning* (2018) och främst är skriven för personer som är verksamma inom skolan, men även för studerande. Den berör flerspråkighet i skolan och hur lärare och skolledning bör tänka kring flerspråkighet.

Tidigt i översikten står följande:

Under 2000-talet har den språkliga situationen i den svenska skolan förändrats genom att allt fler elever är flerspråkiga och många också har svenska som sitt andraspråk. Språk är människans viktigaste verktyg för lärande. Därför är en av de

mest betydande faktorerna för elevers skolframgång att de ges möjlighet att använda och utveckla hela sin språkliga repertoar i skolan. Att få tillfälle att använda alla sina språkliga resurser i skolan har en positiv inverkan på elevernas identitetsutveckling vilket i sin tur påverkar deras möjligheter till framgångsrik kunskapsutveckling. (s. 7)

Att flerspråkighet i allra högsta grad ska ses som en resurs återkommer ett flertal gånger genom hela översikten. Bland annat ges några citat ur 2011 års läroplan där det första citatet betonar vikten av ett mångkulturellt samhälle där skolan är en bas där alla människor kan mötas. I ett citat från Lgr11:7 nämns följande:

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. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (s. 7)

I 2011 års läroplan betonas även vikten av att anpassa undervisningen utifrån elevernas bakgrunder och språk. Där står följande: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Lgr 2011:8)

Vidare beskrivs i läroplanen vikten av en rik språkrepertoar i samband med identitetsutveckling och det viktiga i att kunna leva sig in i andras livssituationer i ett mångkulturellt samhälle:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. Att ha tillgång till sitt modersmål underlättar också språkutveckling och lärande inom olika områden. (Lgr11:79)

Svensson m.fl. (2018:35) har i kunskapsöversikten sammanställt några punkter som är avgörande för flerspråkiga elevers skolframgång. Dessa punkter berör bland annat positiva attityder till flerspråkighet i klassrummen från lärares sida, användandet av elevernas alla språk för att främja kunskapsutvecklingen samt ett interkulturellt förhållningssätt.

Genomgången av tidigare forskning och styrdokument visar att synen på flerspråkighet som resurs inte är självklar, och även om Sverige har kommit längre i dessa frågor än andra europeiska länder är det långt ifrån alla lärare som är övertygade. Författarna i denna översikt har därför valt att ta med några vanliga frågor om flerspråkighet som kunskapsutvecklande arbetssätt och gett svar på dessa (Svensson m.fl., 2018:37–44). Första frågan lyder: *Får elever tillräckligt inflöde av svenska om man också arbetar flerspråkigt i klassrummet?* Svaret på frågan är enligt författarna att det största målet är att eleverna ska få ett stort inflöde på målspråket som i det här fallet är svenska och att det innebär en stor satsning på ett rikt ordförråd. Däremot menar författarna att inläring på enbart svenska kan göra att eleverna inte får lika stor förståelse av ordens innebörd som var fallet om eleverna fick diskutera orden på de språk som de förstår bäst. En annan lärarfråga som tas upp är: *Hur går det att kontrollera om det blir rätt i samband med att eleverna hjälper varandra på andra språk?* Här menar författarna att det är omöjligt för en lärare att kontrollera allt, men att det bör läggas större vikt vid att eleverna får kommunicera med varandra än att läraren

inte kan kontrollera allt som sägs. Chansen att eleverna lär sig rätt är större om eleverna får hjälpa varandra än om de bara lyssnar på läraren.

Vad gäller transspråkande undervisning är kamratlärande en viktig tillgång i klassrummet (Svensson m.fl., 2018:95–96). Redan i sin avhandling tog Inger Lindberg (1995) upp vikten av kamratstödande för lärande. Smågruppsarbete är ett viktigt inslag i lärandeprocessen då eleverna besitter olika språkliga resurser som inte en ensam lärare har tillgång till; eleverna kan på så vis hjälpa varandra med förståelse av målspråket, något som är viktigt inom transspråkande.

Det finns ett kapitel i översikten som behandlar modersmålsundervisning och det är även här tydligt att författarna framhåller nyttan av modersmålsundervisning (Svensson m.fl., 2018:101–102). Modersmålsundervisning är dels ett bra verktyg för att kunna ta till sig information i andra ämnen och att hitta en bra studieteknik som hjälp genom skolan generellt, dels är det viktigt för den egna identiteten. Författarna menar också att kunskap om modersmålet gynnar ett globalt samhälle. Andra syften med modersmålsundervisning är att bidra till flerspråkigheten i skolorna och att eleverna ska få bättre kännedom om kulturer där modersmålet talas.

Precis som annan forskning också visar har modersmålsundervisning lägre status än många andra ämnen och författarna ger några förslag på hur undervisningen kan stärkas (Svensson m.fl., 2018:113–114). Till exempel skulle modersmålsundervisningen kunna inkluderas mer i andra skolämnena genom samarbete med olika lärare där eleverna skulle kunna arbeta transspråkande genom att få skriva om ett ämne på modersmålet. Då skulle eleverna få möjlighet till bättre förståelse av ämneskunskaper samtidigt som de får träna att skriva på sitt modersmål och på så vis tillägna sig olika strategier för skrivande.

## 3 Metod och material

### 3.1 Övergripande metod

Det här arbetet bygger på en kvalitativ studie. Kvalitativa studier används framför allt inom sociologi för att bland annat ta del av människors tankar och som forskare sätta sig in i människors livsvärld (Kvale, 2014:47) och det är vanligare i mer småskaliga forskningsprojekt. Ett syfte med kvalitativa metoder är att få fram data där forskaren har tillgång till detaljerad information i form av åsikter där forskarens egna tolkningar tar stor plats. Vanliga metoder inom kvalitativ forskning är intervjuer och observationer, något som jag har valt att använda som metoder i den här studien (Denscombe, 2016:383). Fördelarna med en kvalitativ studie är bland annat att data är mer detaljerad, jämfört med en kvantitativ studie (Denscombe, 2016:416–417). Nackdelar med kvalitativa studier är bland annat att de används i forskning med färre informanter, vilket gör att resultatet inte kan användas som generaliserbara resultat. I samband med att kvalitativa studier ofta kräver forskarens egna tolkningar kan objektiviteten därför ifrågasättas då resultatet kan se olika ut beroende på vem som analyserar resultatet (a.a. 2016:417–418).

### 3.2 Observation som metod

Observationer används för att se händelser i naturliga skeenden, till skillnad från intervjuer där vi får ta del av vad informanter säger att de gör och känner (Denscombe, 2016:293). Enligt Patel & Davidson (2011:91) är observation som metod lämpligast när man vill samla in data som fångar upp beteenden i form av handlingar, yttringar och känslouttryck i naturliga miljöer. Patel & Davidson framhåller också att observation är ett bra komplement till andra metoder som används i samma studie. I den här studien har jag använt observationer som komplement till intervjuer.

Det finns två typer av observationer som är kopplade till huruvida forskaren är deltagande eller inte (Denscombe, 2016:293). En studie vars forskare är icke deltagande, alltså en forskare som inte deltar i aktiviteter och interaktioner, kallas för systematisk observation, ibland även kallad strukturerad observation. Deltagande observation, eller ostrukturerad observation som det också kan kallas, är som namnet tyder på en studie där forskaren är med och deltar i en gemenskap. I systematisk observation är syftet främst att bevittna händelser och interaktioner mellan människor i olika miljöer, medan deltagande observation har som syfte att sätta sig in i en viss kultur eller grupp. Jag har valt att i den här studien delta så lite som möjligt, men tillåta mig själv att säga något ibland för att försöka behålla interaktionen i klassrummet så naturlig som möjligt.

I det observationsschema jag har använt (se bilaga 3) finns tre kolumner som beskriver aktivitet, språk och attityd. Under observationerna antecknade jag allt som hände som hade med de tre temana att göra. Varje observation resulterade i observationsdokument på 2–3 sidor. Jag antecknade även, vid sidan om, material som fanns i klassrummet. Genom att fokusera på dessa aspekter har jag minimerat risken att fokusera på sådant som inte är relevant för studiens syfte.

### 3.3 Intervju som metod

Enligt Bryman (2011:299) är intervjuer förmodligen den metod som används mest inom kvalitativ forskning. En anledning till dess popularitet kan vara att intervjuer är mer flexibla i förhållande till andra undersökningsmetoder som kan vara mer tidskrävande. Det kan också bero på att en intervju, i många fall, är lätt att få till genom att båda parter bokar in en tid i kalendern (Denscombe, 2016:267). I mitt fall såg jag intervju som den lämpligaste metoden utifrån studiens syfte som är att undersöka hur SFI-lärare ser på och använder andra språk än svenska i undervisningen. Genom en intervju kunde jag ta del av lärarnas tankar kring flerspråkighet.

Metodens syfte är att få informanternas svar på forskarens frågor. Intervjuer lämpar sig bäst när syftet är att få tillgång till informanternas åsikter, känslor, tankar eller attityder. Huruvida svaren är sanningsenliga är upp till forskaren att avgöra då informanterna svarar vad de säger att de tycker och gör. Det är alltså inte ett kvitto på att det informanterna säger är helt och hållet förankrat i verkligheten (Denscombe, 2016:263, 265). Genom att använda triangulering, alltså flera metoder för att se om resultaten överensstämmer, kunde jag se om de resultat jag kunde få fram genom observationerna stämde överens med svaren som jag fick i intervjun.

Denscombe (2016:272) betonar vikten av att som forskare förhålla sig neutral genom hela samtalet med syfte att inte göra den intervjuade personen illa till mods. När jag intervjuade mina informanter försökte jag förhålla mig neutral och även uppmuntra informanterna till att säga vad de tyckte utan att jag lade någon värdering i det. Jag visade även att jag själv kunde relatera till en del svar jag fick så att samtalet blev mer lättamt.

Det finns två former av strukturer vid intervjuer som kännetecknar en kvalitativ intervju: *semistrukturerade intervjuer* och *ostrukturerade intervjuer* (Denscombe, 2016:266). Semistrukturerade intervjuer och ostrukturerade intervjuer innebär en viss eller mycket plats för flexibilitet när det gäller frågornas ordning eller utformning. I semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer finns det plats att utveckla frågor och svar som inte var planerade från början. I den här studien använde jag mig av semistrukturerade intervjuer med syfte att få bredare och mer fylliga svar än om jag hade haft en mer strikt ordning. Jag bytte till exempel plats på frågor då jag upplevde att det passade bättre in i vårt samtal samt lade till frågor för att få mer utvecklade svar.

Några nackdelar med kvalitativa intervjuer kan enligt Denscombe (2016:289) vara att validiteten i datan inte är optimal då människor kanske inte alltid säger vad de egentligen menar eller gör. Genom att göra observationer innan intervjuerna har jag försökt att gardera mig för att få ett så trovärdigt resultat som möjligt. Informanter kan även bli påverkade av vem som håller i intervjun. Det kan vara aspekter som kön, ålder och etniskt ursprung som påverkar hur mycket informanterna är villiga att dela med sig av. Eftersom jag känner informanterna kan det absolut ha påverkat hur mycket de öppnade sig. Mer om detta diskuterar jag i avsnittet Metoddiskussion i kapitel 5.2.

### 3.4 Urval

När jag valde ut mina informanter använde jag mig av ett bekvämlighetsurval (Denscombe, 2016:77) och utgick från min arbetsplats där jag har tillgång till kontakter och där platsen är lättillgänglig för mig. Jag skickade ut ett mejl till skolan och frågade om 3–5 SFI-lärare ville ställa upp på en observation och intervju, och de fem första personerna som svarade fick bli informanterna som används i den här studien. Syftet med valet av informanterna var endast att det skulle vara SFI-lärare och jag lade ingen vikt vid vilka kurser de undervisade i.

I tabell 1 ges bakgrundsinformation om de fem informanterna.

Tabell 1. De fem informanterna

Informanter	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4	Lärare 5
Antal år som lärare	16	10	38	16	ca 45
Antal år på SFI	0,5	10	11	8	ca 45
Antal år med SVA-elever	5,5*	10	11**	16	ca 45
Behörighet	ja	ja	ja	ja	ja
Examensår	2002	2011	1981	2005	1972
Undervisar i kurs	A–D	B2	B1	B2	D2
Språk-kunskaper	svenska, engelska	svenska, arabiska	svenska, engelska	svenska, engelska	svenska, engelska, tyska, spanska***, franska****

\* jobbade i vanlig klass innan, men med stor del andraspråkselever

\*\* jobbade i förskola innan och hade en del andraspråkselever, men endast ett fåtal

\*\*\* kan förstå och göra sig förstådd, men kan inte språket flytande

\*\*\*\* kan förstå lite, och kan några ord, men inget mer utöver det

### 3.5 Tillvägagångssätt

Jag började med att skicka ett brev till den SFI-skola som jag ville genomföra min forskning i (se bilaga 1). Brevet innehöll information om mig, syftet med min uppsats, genomförande, hur många informanter jag behöver och vad de i så fall ska ställa upp på, samt information om att deltagandet är frivilligt och att det kommande materialet kommer att behandlas anonymt.

Inom ett par dagar hade fem personer meddelat att de kunde ställa upp. Därefter kontaktade jag varje informant och frågade och gav förslag på lämpliga dagar och tider som kunde passa oss båda. Observationerna och intervjuerna genomfördes under två veckor.

Som observatör i den här studien valde jag att vara icke deltagande i den mån det gick. Jag deltog alltså inte och interagerade inte med elever, om de inte rakt ut frågade mig något. Vid situationer där elever undrade vem jag var presenterade jag mig och berättade vad jag gjorde där. Vid fyra observationer presenterade jag eller läraren mig kort innan jag satte mig ner för att observera. Jag svarade också kort när läraren nämnde mitt namn i ett sammanhang

För att det inte skulle bli konstig stämning där jag som observatör skulle stå i vägen för interaktionen mellan lärare och elev i det flexibla klassrummet satte jag mig ibland vid bordet bredvid och antecknade lite eller ställde mig vid sidan och kollade in

material som fanns i klassrummet samtidigt som jag lyssnade på läraren. I övriga klassrum satt jag längst bak och lyssnade och antecknade. I ett klassrum som var möblerat som en hästsko satt jag med eleverna.

I studien har jag utgått från strukturerade observationer, vilket betyder att jag redan på förhand visste vad jag skulle titta efter (Patel & Davidson, 2011:93), dvs. hur SFI-lärare ser på och använder andra språk än svenska under sina lektioner. Samtliga observationer gjordes innan intervjuerna och längden varierade från 30 minuter till 1 timme och 45 minuter.

Under studiens gång använde jag mig av en semistrukturerade intervjuer som innebär att jag hade en färdig lista med frågor, men att jag ibland kunde ändra ordning på frågorna och försöka anpassa intervjun efter informanternas svar och tankar (Denscombe, 2016: 266). Se intervjuguiden, bilaga 2. Jag spelade in intervjuerna och förde anteckningar under tiden. Tre lärare intervjuades direkt efter observationerna. Två lärare intervjuade jag några dagar efter observationerna. Intervjuerna tog mellan 25 och 50 minuter.

### 3.6 Material och analys

Det huvudsakliga empiriska underlaget består av observationsdokument samt intervjuanteckningar och inspelningar från intervjuerna. Inspelningarna från intervjuerna har transkriberats och skriftspråksanpassats. Jag har lyssnat på inspelningarna många gånger och sedan valt ut det som jag anser vara mest relevant för studiens syfte. Jag sökte mönster och variationer i intervjuer och observationer, och materialet kodades och kategoriserades därefter i teman (Denscombe, 2016:395–398). De övergripande temana är *Attityder till flerspråkighet* och *Användning av språk*. I kapitlet Resultat beskriver jag och analyserar det som jag har sett och hört under observationerna och intervjuerna. I kapitlet Diskussion diskuterar jag resultaten samt refererar till tidigare forskning.

### 3.7 Trovärdighet och pålitlighet

Enligt Denscombe (2016:409–410) är det svårt att säkerställa såväl en kvalitativ forsknings trovärdighet som tillförlitlighet. En forskare kan inte garantera att datan är byggd på fullständiga sanningar och det är minst sagt svårt att göra om samma studie och få samma resultat som innan. Det är dock inte vad validitet, dvs. trovärdighet, av en kvalitativ studie innebär, då forskarens uppgift är unik. Däremot ligger trovärdigheten och pålitligheten mycket i hur forskaren har valt att informera om forskningsprocessen för läsarna (Patel & Davidson, 2011:109).

Eftersom det är svårt att bekräfta sanningshalten i ett resultat inom kvalitativ forskning har jag använt mig av triangulering som förstärkning av trovärdigheten i mina resultat. Triangulering innebär att forskaren använder sig av flera metoder för att få en bredare syn på ett resultat (Denscombe, 2016:221–222). Användning av flera metoder kan även belysa likheter och skillnader från ett resultat till ett annat. Som beskrivits ovan har jag använt mig av både observationer och intervjuer. Grundtanken är att intervjuerna ska ligga till grund för resultaten och att observationerna ska vara ett komplement till intervjuerna, men observationerna genomfördes före intervjuerna för att inte påverka informanternas agerande i klassrummet.

I den här studien valde jag att ha observationerna före intervjuerna för att fånga upp eventuella attityder till flerspråkighet i klassrummet. Jag noterade också material i undervisningen samt informationsmaterial på väggar. Tanken med att ha observationen före intervjun var att informanterna inte på rak arm visste vad jag fokuserade på att



observera och då kunde jag se attityder och användning av språk och använda det som komplettering till den senare intervjun utan att informanterna hade någon chans att påverka resultatet under lektionen. Användning av flera källor är något som Denscombe, 2016:286) rekommenderar för att minska risken att informanterna inte talar sanning.

Jag nämnde tidigare att informanterna inte hade fått full information om studiens syfte innan jag påbörjade observationerna. Denscombe (2016:436) hävdar att informanterna behöver få information om studiens syfte ”i grova drag” samt få reda på vad forskningen undersöker. Jag använde en diffus, men inte felaktig förklaring i brevet som löd: ”Jag har, i stora drag, valt att ta reda på hur SFI-lärare lägger upp sin undervisning i klassrummet.” I den här studien var det inte möjligt att till fullo presentera studiens syfte utan att det förmodligen hade påverkat dess resultat. Därför var det nödvändigt att använda falska förespeglningar, något som i vanliga fall bör undvikas då det ur etiskt perspektiv inte är bra (Denscombe, 2016:434). Däremot menar Denscombe att det ibland är nödvändigt med falska förespeglningar av samma anledningar som jag nämnde tidigare. Det finns två krav som måste uppfyllas för att det ska vara acceptabelt med falska förespeglningar och det är att forskaren kan ge goda skäl till varför syftet inte kunde nämnas till informanterna direkt samt att forskaren efter undersökningen meddelar informanterna om utebliven information och anledning till detta (a.a:434), vilket jag gjorde innan intervjun skulle påbörjas. Det innebar att informanterna under observationerna var ovetande om mitt uppdrag att undersöka hur de ser på och använder andra språk än svenska i undervisningen, men medvetna om detta innan intervjuerna påbörjades.

Genom att så tydligt som möjligt beskriva alla processer, från tanke till handling, får läsaren utrymme att själv reflektera över resultatets pålitlighet. Därför har jag försökt att så mycket som möjligt och noga beskriva hur arbetsprocessen har sett ut.

### 3.8 Etiska aspekter

Inom forskningen finns det fyra forskningsetiska huvudprinciper som en forskare behöver förhålla sig till. Samtliga punkter är tagna från Vetenskapsrådet (2002:1–14).

Det första kravet kallas för *informationskravet* och det innebär att informanterna på förhand ska få information om studiens syfte, metoder samt vad som krävs av dem som informanter. Det ska också tydligt framgå att deltagandet är frivilligt och att de som deltar har rätt att avbryta sin medverkan när som helst utan negativa konsekvenser för dem. Dessa punkter hade jag med i brevet som skickades ut till blivande informanter. Jag upprepade även samma punkter innan intervjuerna påbörjades.

Det andra kravet är *samtyckeskravet* som innebär att det krävs ett skriftligt eller muntligt samtycke från informanternas sida att delta i studien. Om det är barn under 15 år krävs intyg från barnens vårdnadshavare. I det här fallet var jag på en skola med enbart vuxna och de tänkta informanterna var lärare, vars samtycke jag fick muntligt. Även om lärarna var mitt främsta mål frågade jag även eleverna i samband med min presentation om det var okej för dem att jag satt med i klassrummet och fick på så vis deras muntliga godkännande också. Jag frågade även informanterna under intervjuerna om jag fick deras samtycke att spela in intervjuerna, vilket jag fick från samtliga.

*Konfidentialitetskravet* är det tredje kravet och innebär att alla uppgifter som framkommer om och från informanterna ska hållas under tystnadsplikt samt att informanternas identiteter ska anonymiseras och inte vara åtkomliga för utomstående. I den här studien har jag valt att benämna informanterna lärare 1, lärare 2 osv. för att säkerställa deras identiteter som anonyma.

Det fjärde och sista kravet kallas för *nyttjandekravet*. Det innebär att all data som samlas in inte på något vis får användas för kommersiellt bruk. Det får endast användas för forskningsändamål. Jag har garanterat informanterna att informationen endast kommer användas till min studie och att uppsatsen senare kommer att publiceras i DiVA. Jag kommer även att ta bort inspelningarna och alla anteckningar efter publiceringen av uppsatsen.

## 4 Resultat och analys

Efter att ha intervjuat och observerat fem SFI-lärare för att ta reda på vilka attityder de har till flerspråkighet i klassrummet samt hur de använder sig av språklig interaktion i klassrummet kan jag konstatera att både attityder och användning skiljer sig åt. I det följande redovisas studiens resultat utifrån analys av intervju- och observationsmaterialet under de två rubrikerna 4.1 Attityder till flerspråkighet och 4.2 Användning av språk.

### 4.1 Attityder till flerspråkighet

Av de fem informanterna visade tre personer positiva attityder till flerspråkighet. En av informanterna uppvisade i intervjun en kritisk syn på flerspråkighet i klassrummet, medan klassrumsaktiviteterna visade på något annat, och den femte informanten uttryckte en negativ syn på flerspråkighet. Huruvida de hade positiva eller negativa attityder baseras dels på observationerna och dels på informanternas yttranden om transspråkande och flerspråkighet under intervjuerna. Till en början beskrivs de informanter vars attityder jag tolkade som positiva.

#### 4.1.1 Positiva attityder till flerspråkighet

Lärare 1, lärare 2 och lärare 4 påvisade i handling och ord att de var väldigt positiva till flerspråkighet.

Efter ungefär 10 minuter i klassrummet hos lärare 1 uttrycker hon ”tack och lov kan eleven engelska”. Det tolkar jag som en positiv attityd till flerspråkighet, eftersom läraren var glad och tacksam över att eleven kunde kommunicera även på engelska då elevens färdigheter i svenska var bristfälliga. I klassrummet fanns det mycket material som tydde på att lärarna bryr sig och uppmärksammar andra kulturer och språk, vilket är en del av transspråkandets synsätt. Det var till exempel böcker med starka huvudpersoner med anknytning till både Sverige och andra länder som Astrid Lindgren, Nelson Mandela och Malala Yousafzai. Det fanns också böcker som *En oväntad vänskap*, där originalspråket är på franska och vars handling utspelar sig i Frankrike, och *Stjärnlösa nätter* som visar på hur en person med en fot i Sverige och en fot i Irak slits mellan två världar. Valet av böcker kunde ha varit enbart handlingar och karaktärer från Sverige och med kulturer och karaktärer från Sverige, men här tycker jag det är tydligt att läraren vill lyfta mer än bara Sveriges kultur. Utöver böcker fanns också en rad olika grammatikböcker och lexikon på assyriska, japanska, italienska, portugisiska, spanska, engelska, turkiska, tigrinja, kurdiska, arabiska, sydkurdiska, somaliska, polska, ryska, franska, grekiska, serbokroatiska, albanska, rumänska, thailändska och vietnamesiska. Under intervjun, på frågan om hon tycker att lexikon är viktigt svarade hon ”Det *måste* finnas eftersom jag inte kan deras språk och de inte kan mitt, då måste man mötas någonstans.” Detta kan tolkas som ett starkt tecken på att hon använder och uppmuntrar fler språk än svenska i klassrummet.

Under intervjun gav lärare 1 svar på frågor om transspråkande, kodväxling, lexikon och flerspråkighet som tyder på en positiv attityd till flerspråkig kommunikation i klassrummet. En av de första frågorna som ställdes vid intervjun var om informanten har hört begreppet transspråkande och det kände hon till. Det fick hon lära sig i utbildningen. På frågan om flerspråkighet i samband med klassrumsinteraktion i klassrummet hade en positiv eller negativ syn under informantens utbildning var svaret positivt och informanten tror att det kan bero på att utbildningen är så pass ny, från år

2017. I samtalet om transspråkandets positiva egenskaper sade informanten: ”Jag tycker ju att det är jättebra att de får använda sitt eget språk i den mån det går, ta till sig kunskapen på sitt eget språk. Man har ju väldigt mycket med sig när man kommer och man vet hur ens egna språk fungerar, förhoppningsvis, och då kan de jämföra med sitt eget språk.” Hon anser att transspråkande är viktigt för att eleverna ska ta till sig ny kunskap, att kunna använda sitt ”bagage” till hjälp när ny kunskap lärs in samt att eleverna har kunskap om olika språks uppbyggnad. Läraren svarar, på frågan om vad som kan vara negativt med transspråkande, med att det inte finns tillräckligt med resurser på andra språk som kan hjälpa till att få eleverna att förstå och att göra sig förstådda. Det kan tolkas som ännu en positiv attityd till flerspråkighet då läraren vill ha ännu mer av det i form av flerspråkiga resurser. Läraren anser också att flerspråkighet är en tillgång i klassrummet: ”Ja absolut! Översättning finns inte på alla språk och kan man då flera så är det ju jättebra.” Dessutom uttrycker hon en positiv inställning både till modersmålsundervisning och kodväxling. Lärare 1 uttrycker att svenska är målet, men att eleverna gärna får hjälpa varandra på vilka sätt de kan, och även använda sig av materiella och digitala resurser, vilket är i linje med transspråkande där eleverna tillåts använda alla resurser som krävs för att förstå och göra sig förstådda, istället för att bli begränsade och endast lära in på ett enda språk.

Lärare 2 visade positiva attityder till ett flerspråkande klassrum redan i början av observationen. Hon sade en gång till en elev ”det är viktigt att du skriver det på hemspråket”, istället för ”skriv på svenska” som det kunde ha låtit om läraren endast hade tolererat svenska språket.

Vid intervjun av lärare 2 på frågan om begreppet transspråkande lät bekant bekräftade informanten att hon hade hört det förut, både från utbildningen och från någon fortbildning via SFI. Begreppet förklarades lite kortfattat och intervjun fortsatte. På frågan vad som kan vara positivt med transspråkande sade hon: ”Det är jättebra, mest för att man tänker – eleven i centrum. Det är bra för läraren också att tänka på det och ha med sig. Det underlättar för eleven i första hand och för läraren.” Hon sade också att eleverna behöver känna sig viktiga i klassrummet och att de mår bra av att läraren visar intresse för deras kunskaper och bakgrunder. Det uttalandet tolkar jag som att hon är medveten om att det kan vara positivt med transspråkande. På frågan om läraren kan se några nackdelar med transspråkande sade hon att om läraren har kontroll finns det inga problem. Lärare behöver lita på sina elever att de gör det som de ska göra. Under utbildningens gång hade läraren fått en positiv bild av flerspråkighet i samband med klassrumsinteraktion. Tidigt när en elev börjar hennes kurs tar hon reda på vilka språk eleven behärskar, samt tar reda på annan bakgrundsinformation om eleven. Hon säger att hon ser det som en tillgång att elever kan flera språk: ”de hjälper varandra ibland och avlastar läraren”. Hon påpekade också att hjälpen från varandra är bättre än att titta i lexikon där det ibland blir fel översättningar. Hon själv försöker använda sig av svenska så långt det går, men hon sade också att hon kan översätta enstaka ord på arabiska som är svåra att förklara på svenska. Hon menade att det är orättvist mot alla elever som inte förstår arabiska om hon skulle säga mycket på arabiska som då inte alla skulle förstå.

Lärare 2 framhöll tydligt att det är väldigt viktigt med modersmålsundervisning. Bland annat sade hon: ”Det är jätteviktigt att ha samarbete eller dialog mellan kurslärare och modersmåls lärare. Det funkar bra för eleverna också.” Hon berättade även att hon i dagsläget var väldigt nöjd över samarbetet mellan henne, modersmåls lärare och resurslärare.

Kodväxling är inget som lärare 2 ser som ett problem. Hon tycker att det är helt okej att elever växlar språk för att söka bekräftelse från läraren om de har förstått eller inte. Hon sade att hon känner på sig om eleverna pratar om rätt saker eller ej, även om

hon inte förstår språken som talas. På frågan om hon anser att eleverna lär sig bättre om de bara pratar på svenska svarade läraren ”ibland”: Hon berättade att eleverna ofta klagar på att de aldrig pratar svenska utanför skolan och läraren anser att det är viktigt att de försöker få ett in- och utflöde på svenska i skolan och att det är lärarens mål.

Lärare 2 påpekade ännu en gång att alla språk får ta plats i klassrummet och att hon verkligen försöker att få alla elever att synas och höras och att alla elever ska känna sig viktiga. Min tolkning av det är att läraren inte förespråkar en enspråkig norm eftersom hon tillåter och uppmuntrar flera språk än svenska i klassrummet. Läraren berättade att hon uppmuntrar eleverna att använda sig av fler språk än svenska när de ska lära sig ords betydelse samt grammatik. På frågan om det finns tillfällen då flerspråkande bör undvikas berättade hon att de brukar lyssna en liten stund på nyheter och då är det svenska inflödet viktigt tycker hon. Då får eleverna inte använda lexikon eller prata med varandra, då det skulle störa inflödet och eleverna lätt kan fastna i ord. Detsamma sade hon om att vissa meningar ibland bara tas på svenska för att de ska fastna i minnet.

I en diskussion om lexikon sade lärare 2 att lexikon kan användas av eleverna, men inte alltid. Till exempel tycker hon inte att det är bra när eleverna översätter hela meningar och texter eftersom det ofta blir fel översatt. Till exempel tigrinja brukar inte fungera i olika översättningsprogram, sade hon. Dessutom tar det väldigt lång tid att översätta ord i helklass. Däremot tycker hon att det är bra med lexikon om eleverna slår upp enstaka ord i Lexin. Där kan de också höra ordet och se det i olika meningar – på svenska och på modersmålet.

Sista frågorna i intervjun handlade om översatt material och lärare 2 sade att de använder sig av en lärobok som heter Framåt B där verblistor är översatta till arabiska och somaliska. Det tycker hon är ett jättebra material som de brukar jobba med. Om läraren hade förespråkat en enspråkig norm tror jag inte att läraren hade arbetat med översatt material. Eleverna brukar även själva köpa översatt material. Om det sade läraren: ”Det är jättebra att de gör det, och youtubekanaler också – jättebra grejer.” Hon anser att det är extra viktigt att viktig information är översatt och att det spar tid. Om hon hittar något bra översatt material som finns digitalt brukar hon dela den informationen med eleverna. På frågan om hon skulle vilja ändra på något gällande flerspråkighet i undervisningen sade hon att hon inte vill ändra på något för egen del, men att hon önskar mer kompetensutveckling för annan personal på skolan, till exempel för resurser.

Lärare 4 upplevde jag också ha väldigt positiv attityd till flerspråkig interaktion i klassrummet. Hon framhöll att det är bra att eleverna hjälper varandra, vilket tyder på ett positivt förhållningssätt gentemot flerspråkande. När informanten under intervjun fick höra syftet med arbetet utbrast hon: ”Det är ju jätteintressant, jag gillar ju språk.” Hon kände även till begreppet transspråkande, vilket hon kom i kontakt med då hon studerade på högskolan. Hon betonade att transspråkande är positivt på alla sätt och vis: ”jag tror inte på att bara använda ett enda språk, det tror jag är *helt fel*”. Hon sade att elever lär sig fortare och att det underlättar kommunikationen för läraren också. Hon sade också: ”Förut var det många som sa – du får inte använda engelska i klassrummet – och jag har alltid motsatt mig det. Använd alla språk du kan, då går det fortare.” Hon kunde inte komma på några nackdelar med transspråkande. Under studietiden var det enligt lärare 4 bara svenska som gällde i klassrummet; det var den generella synen. Om hon menade i undervisningen på högskolan eller på SFI var dock lite oklart. Den generella synen var att bara svenska skulle talas i klassrummet och att mobiler inte var tillåtna, vilket hon inte gillade.

I lärare 4:s undervisning verkade flerspråkighet vara en naturlig del av inläringen och hon säger att hon inte bryr sig när elever diskuterar på andra språk. Hon vet tidigt vilka språk som eleverna kan och tycker att det är intressant att veta det, och hon tycker att det är imponerande med elever som kan många språk: ”Det är ju en *jätteresurs* att kunna sju språk”, sade hon. Att läraren tycker att språk är intressant och imponerande tyder på att läraren är öppen för flerspråkighet i klassrummet. På frågan om hon ser flerspråkighet som en tillgång svarade hon ja och att det alltid finns någon som kan förklara något för någon om det finns en bra blandning språk i klassen. Hon sade att eleverna kunde använda lexikon – ”helst hela tiden”. Om kodväxling sade hon ”jättepositivt”. Att hon förstärkte adjektiven med ”jätte” och ”mycket” tolkar jag som en mycket positiv attityd till transspråkande, modersmålsundervisning, kodväxling, flerspråkigt material och flerspråkighet som hjälpmedel.

Även på frågan om modersmålsundervisning är viktigt eller inte svarade hon ”ja jätteviktigt, kan du inte ditt förstaspråk blir allting svårare”. Då syftade hon på kompetenserna läsa och skriva, då hon antar att eleverna kan tala sina modersmål. Samma attityd visade informanten på frågan om synen på kodväxling och hon menade att hon skulle ha gjort precis samma sak om hon flyttade till ett annat land och var tvungen att läsa sig landets språk. Hon anser inte att elever som bara får prata svenska i klassrummet skulle lära sig bättre svenska.

#### 4.1.2 Negativa attityder till flerspråkighet

Lärare 3 och lärare 5 framstod som mindre positiva till att använda flera språk i klassrummet. Lärare 3 hade inte hört talas om transspråkande så jag förklarade det lite kortfattat. Hon ser en del positiva aspekter av transspråkande och vad det kan innebära, eftersom hon inte skulle kunna se hur det skulle gå till om man bara använde sig av svenska. Det svenska språket är ännu inte så utvecklat hos eleverna att de bara skulle kunna använda sig av svenskan. I diskussionen om elever som hjälper varandra att förklara och översätta sade hon även: ”Man måste också ibland kanske slå upp orden själv och stöta och blöta det lite så att man inte bara får allting översatt.” Vad gäller nackdelar hon ser med transspråkande berättade läraren att hon inte är så förtjust i att språkligt starka elever tar på sig rollen att agera tolkar åt resten av klassen som då kan inta en passiv roll. Hon ser hellre att hennes elever anstränger sig för att ta reda på ett ords betydelse. Ibland när elever hjälper varandra att översätta ord blir det fel översättningar. Läraren säger även: ”Jag brukar i alla fall göra såhär att på rasterna får de ju prata vilket språk de vill, men i klassrummet vill jag att de försöker prata svenska och därmed vill jag inte heller att de ska sitta i klassrummet på rasten för att då känns det som att det blir det här språkrummet.” Hon anser också att hon vill att alla språk ska vara neutrala, men att det ofta är mycket mer arabiska än andra språk som tar fokus, något som hon inte verkar nöjd över. Hon avslutar med: ”På rasten är det helt okej hur de pratar, men när vi går in då är det svenska vi försöker.” Informanten berättade om att utbildningen, när hon utbildade sig, inte lade någon fokus alls på flerspråkig interaktion, vad hon minns, utan att det handlade mer om andra saker. Det var helt enkelt inte aktuellt då sade hon.

Lärare 3 sade att hon har koll på vad eleverna har för första- och andraspråk, men inte om eleverna har andra språk. Det tolkar jag som att det finns ett intresse för elevernas språkkunskaper, men kanske inte ett brinnande intresse eftersom hon bara känner till de starkaste språken. På frågan om hon ser flerspråkighet som en tillgång svarade hon ja och sade att eleverna kan hjälpa varandra när läraren inte kan förklara bra. Hon gav även ett exempel på en elev som hade franska som första- eller andraspråk

och två andra elever som också kunde franska hjälpte eleven att förstå. Hon sade att det var ”en *jättehjälp*”. Informanten kom åter in på betydelsen av att kunna översätta några ord och att det är bättre än elever som pratar flytande i något språk. Hon sade att det gör att eleven förstår bättre.

När modersmålsundervisningens betydelse kom på tal var lärare 3 först osäker på hur viktigt hon tycker att det är och hon tyckte att frågan är svår att svara på. Hon berättade först om att det finns organisatoriska svårigheter i grundskolan då elever dras mellan modersmålsundervisning samtidigt som de har fullt upp med övriga skolan. Hon sade att det tar tid från annat. ”Jag tror att jag tycker det är viktigt” sade hon efter lite grubblande och gick sedan över till modersmålsundervisningen på SFI där hon tycker att det fungerar bättre, för att det ligger under andra tider än själva SFI-undervisningen. Hon tog upp två aspekter som hon anser är extra betydelsefulla när det gäller modersmålsundervisningen. Dels att kunna lära sig grammatiska termer och abstrakta ord som är svåra att förklara, dels identitetsskapandet där ett känsloregister finns på modersmålet och inte på det nya språket. Om modersmålsundervisning sade hon också: ”Ska man satsa på det nya eller ska man satsa på det gamla? Det måste ju bli lite hand i hand i alla fall.” Jag upplever att synen på modersmålsundervisning var lite oreflekterad hos läraren, men tror att intervjun kanske satte igång tankar i efterhand.

Kodväxling tycker lärare 3 är förstäligt då eleverna inte behärskar svenska till fullo. Däremot tycker hon inte om när ett språk talas för mycket. Till exempel sade hon: ”Det som jag tycker illa om, det är när det bara ska flöda modersmål på mina lektioner. Det vill jag *inte*. Nu säger jag arabiska för det är det jag menar. Jag har så mycket arabisktalande.” Hon sade att stöttning är bra, men att det inte får ta över. En anledning till varför läraren sade så kan vara att läraren helt enkelt tycker att det är orättvist mot elever som inte förstår elevernas majoritetsspråk, i det här fallet arabiska, och att klassen, i alla fall till en viss grad, bör hålla sig till ett och samma språk som alla behärskar. Hon kunde inte svara på frågan om hon tycker att elever som bara skulle tillåtas prata svenska skulle lära sig bättre. Hon sade att det är svårt att få till talutrymme i en sådan stor klass och att det är ett problem. Jag tolkar hennes svar som att hon inte riktigt har bestämt sig för om hon tycker att flerspråkighet som resurs är bra eller inte.

Lexikon tycker lärare 3 både är positivt och negativt. Positivt om det är enkla ord som det handlar om så att det blir rätt översättning, vilket det enligt läraren ofta inte blir när längre fraser översätts. Det kan också finnas ord med dubbel betydelse och det blir också svårt att översätta dessa sade hon.

Om lärare 3 skulle få önska en förändring i sitt klassrum när det kommer till muntlig kommunikation skulle hon tycka att det vore kul med en språkgrupp, alltså en språkligt homogen grupp där alla pratar samma språk. Då skulle hon kunna ge eleverna rätt resurser och det skulle bli mer lättarbetat då hon i nuläget inte vill trampa någon språkgrupp på tårna.

Lärare 3 visade mer positiva attityder under klassrumsobservationen än under intervjun. Jag tolkar det som att hon stod med ett ben i transspråkandets synsätt och med det andra benet i en enspråkig norm. Hon ville att eleverna skulle fråga resursen –som hade arabiska som modersmål – om de hade några frågor. Fraser som ”nu har vi tolk på arabiska ifall ni behöver fråga något om grammatik, men fråga gärna på svenska”, vad heter det på arabiska?”, ”säg det på arabiska också”, ”det bästa är om ni översätter på ert språk”, ”kan du skriva på arabiska på tavlan?”, ”kan du gå igenom det här på modersmålet?” och ”då kan de få hjälp på modersmålet också” visar att läraren har positiva attityder till flerspråkighet i klassrummet då hon uppmuntrar det, och när eleverna diskuterade med varandra på modersmålet visade hon inget tecken på irritation utan det kändes naturligt. Citaten tyder på att läraren både använder flera språk än

svenska i klassrummet och att hon ser det som ett sätt att ta till sig kunskap på. Ett exempel på att hon har en fot kvar i en enspråkig norm är att hon uppmuntrade eleverna att fråga tolken, men att det helst skulle ske på svenska. Under intervjun sade läraren också att eleverna kan få prata vilka språk de vill, men att under lektionstid är det svenska som ska pratas, vilket inte stämmer överens med ett transspråkande synsätt där elever tillåts använda alla kommunikationssätt som behövs för att ta till sig kunskap och att lära sig ett nytt språk. En anledning till lärarens yttrande kan vara att läraren ser svenska som enspråkig norm.

I slutet på intervjun uttryckte lärare 3 positiva attityder till att få reflektera över sitt sätt att undervisa och vilka tankar hon har kring sitt arbetssätt.

Lärare 5 var den lärare som jag upplevde var minst positiv till transspråkande och flerspråkighet i klassrummet, även om hon själv använde sig av det emellanåt genom att låta elever diskutera på andra språk än svenska och att intressera sig för elevernas bakgrundskunskaper och kulturella bakgrunder. Läraren visste inte vad transspråkande var. Under utbildningstiden ”var det inte tal om att prata på sitt eget språk”, sade hon. Hon upplevde det här temat som en ny trend som hon inte kände till. Vid förklaringen tyckte hon att ämnet om flerspråkighet som en resurs var svårt att diskutera, och hennes förklaring var ”vi har ju i princip bara ett språk här som är svenska”, vilket jag tycker tyder på en enspråkig norm. Efter att informanten fått lite information om transspråkande uttryckte hon att hon inte kan se hur det skulle fungera i verkligheten. Hon sade att den största språkgruppen är arabiska och att det kanske skulle fungera om alla elever hade någon att diskutera med på sitt modersmål, men att det just nu inte är så. I den bästa av världar tyckte hon att det kanske skulle vara bra, men hon sade också att i en språkligt varierad klass skulle hon ändå välja att sätta ihop eleverna så att de är i språkligt heterogena grupper så att de skulle tvingas att prata på svenska. Hon berättade också att hon emellanåt har haft klasser där alla elever har kunnat arabiska och det har hon upplevt som negativt och pratigt. Jag tolkar hennes svar som att hon ställer sig negativ till flerspråkig användning i klassrummet och att hon i första hand ser svenska som det dominerande språket, något som inte stämmer in på transspråkandets synsätt. Hon uttrycker att det är okej att eleverna hjälper varandra, men hon gillar inte när det blir för pratigt på andra språk då hon anser att det stör. Anledningen till varför hon tycker att inte andra språk än svenska ska få ta plats är, enligt henne själv, att elever som inte förstår majoritetsspråken blir utsatta och utstötta. Det sade läraren upprepade gånger under intervjun. På frågan om hon använder transspråkande i klassrummet är svaret snabbt nej, men under intervjun framkom det att hon låter elever hjälpa varandra på andra språk ibland och hon är väldigt noga med att visa intresse för elevernas bakgrunder och erfarenheter. Jag upplevde dock att hon tog avstånd från transspråkande som pedagogik.

Lärare 5 tycker att det är bra att eleverna hjälper varandra, men hon ser helst att de gör det på svenska. På frågan om vad hon anser om kodväxling tycker hon att det kan skapa förvirring och hon uttryckte inte några positiva attityder kring det.

På frågan om lärare 5 ser språk som en tillgång verkar hon ha lite delade åsikter. Hon sade att språkkunskaper i latinska språk är en tillgång då eleverna kan känna igen ord som finns i svenskan. Även kunskaper i engelska, spanska och italienska tycker hon är bra för även där kan språken hjälpa eleverna att känna igen abstrakta ord som annars kan vara svåra att lära sig. Hon sade också: ”Om de kan assyriska, syrianska och arabiska hjälper ju inte det mycket [...] däremot är det ju inget negativt att man har lärt sig flera språk. Ju fler språk man lärt sig, desto mer träning har man ju fått, så definitivt inget negativt.” Jag tolkar det som att hon är positiv till latinska språk då de språken kan ha liknande ord, men något negativ till språk som talas långt bort från Sverige. Även



vad gäller frågan om modersmålsundervisningens användbarhet var lärare 5 först osäker på vad hon själv tyckte. Först påpekade hon att modersmålsundervisning i grundskolan är jätteviktigt då barnens föräldrar kanske inte har fullt så utvecklad svenska, men inte just på SFI. Hon sade att det kanske kan vara användbart för analfabeter. Efter en liten diskussion om vad modersmåls lärarna kan tänkas göra under sina lektioner, bland annat gå igenom modersmålets grammatik, sade läraren att det är bra att eleverna blir grammatiskt medvetna: ”Det är ju inget fel att någon som ska lära sig spanska läser svensk grammatik, då kan man ju få en jämförelsemöjlighet. Om man förstår hur man bildar verb på somaliska måste det vara lättare att förstå hur man bildar verb på svenska, om man vet själva grundgrammatiken, det är väl bra.” Jag uppfattade det som att hon inte hade reflekterat så mycket över modersmålsundervisningens betydelse innan den här intervjun. När hon fick frågan om hon anser att elever lär sig bättre om de bara pratar svenska var svaret: ”Ja, de blir alltså snabbare och mer kommunikativa.” Hon baserade mycket av den åsikten på en metod som kallas för suggestopedi, som av Nationalencyklopedin (NE.se) definieras som följer:

är konstnärligt, musikaliskt och psykologiskt inriktad, vilket bland annat innebär att man ofta använder musik och konst som stöd för inläringen. Detta menar man främjar förmågan att i en avspänd atmosfär inhämta och bearbeta stora mängder stoff.

## 4.2 Användning av språk

Under mina observationer kunde jag se i vilken utsträckning och hur lärarna använde sig av och tillät flera språk i klassrummet. Lärare 1 arbetade i ett flexibelt klassrum där elever från kurs B till D befinner sig när de inte är på sina arbeten.<sup>2</sup> Den här timmen då observationen ägde rum fanns inte så många elever på plats, men det räckte för att kunna samla in kompletterande data till intervjun. Lärare 2 arbetade under observationen som varade en timme med adjektiv och lektionen började med en genomgång av adjektiv. Lärare 3 observerade jag under 1 timme och 45 minuter, och hon arbetade med pronomen. Observationen under lärare 4:s lektion varade i en halvtimme och den bestod mestadels av eget arbete på datorerna. Hos lärare 5 var det endast sju elever på plats varav den största delen av klassen för tillfället var en annan lärares klass, vilket innebar att läraren och eleverna inte kände varandra. Observation hos lärare 5 varade ungefär en timme.

### 4.2.1 Användning av flerspråkigt material

Som beskrivits i 4.1.1 fanns i lärare 1:s klassrum en stor hylla med material i klassrummet, med många olika språk. I klassrummet fanns även en bibliotekshörna med lättlästa böcker på svenska med rubriker som *Flytta ihop*, *Dagboken*, *En oväntad vänskap*, *Stjärnlösa nätter*, *Nelson Mandela*, *Malala Yousafzai*, *ABC* och *Astrid Lindgren*. Utbudet av litteratur på flera språk kunde tolkas som en återspeglning av lärares öppna sinne för andra kulturer och språk. Annars tror jag inte att allt material på andra språk hade funnits i klassrummet.

På frågan om lexikon används berättade lärare 1 att de har lexikon i bokform, men att de aldrig används. Däremot använder eleverna lexikon i sina mobiler, framförallt Lexin och Google translate. Om det sade hon: ”Det *måste* finnas eftersom jag inte kan deras språk och de inte kan mitt, då måste man mötas någonstans.” Det är ett uttalande som tyder på förståelse för problematiken med en enspråkig norm och medvetenhet om

---

<sup>2</sup> I en flexgrupp går elever som har andra sysselsättningar under olika tider så att de inte kan gå regelbundna tider på SFI; de måste emellertid befinna sig minst sex timmar per vecka på SFI.

att elevers språkliga resurser bör användas i inläringen av ett andraspråk. Översatta material har hon använt i sitt arbete i andra skolor, men inte så mycket på SFI. Hon nämnde att det finns lite sådant material, men det är inget som hon använder. Däremot brukar hon använda information som är översatt till andra språk när de till exempel ska på studiebesök och eleverna behöver förstå information. Även om materialen i pappersform inte är översatta brukar hon uppmuntra sina elever att använda översatt material. Hon berättade om ett program som heter studi.se där filmer kan översättas till andra språk, eller bara texten om eleverna vill det, som hon brukar rekommendera eleverna att använda.

Lärare 2 gick igenom adjektiven på Lexin som är en översättningstjänst. Hon tog upp orden på svenska, arabiska, somaliska och tigrinja. Det var de språk som verkade talas i klassrummet för tillfället.

Eleverna i lärare 3:s klassrum fick använda sina mobiltelefoner för att översätta ord. Lärare 3 bad den språkliga resursen i klassrummet att skriva arabiska översättningar till orden på tavlan, och sedan tog lärare 3 kort på de arabiska översättningarna och sade till klassen att det är bra att ha till framtida elever. På väggarna i klassrummet fanns några ord som var översatta till andra språk. Jag tolkar hennes intresse för grammatik på arabiska som en positiv attityd till fler språk än svenska, i alla fall i situationer där eleverna arbetar med just grammatik.

I intervjun berättade lärare 3 också att hon använder sig av översatt material ibland, främst grammatik på arabiska, tigrinja och somaliska, något som även var tydligt under lektionen då läraren var nyfiken på grammatik på elevernas modersmål. Men det var mer vanligt förekommande förut då hon hade ett annat klassrum med material på väggarna. Då rörde det sig om grammatik som var översatt, men även glosor som hon fick hjälp av resurslärare att översätta. Även om hon inte använder så mycket översatt material nu som förut uppmuntrar hon ändå elever att titta på Youtube och översatta sidor på till exempel internet.

Lärare 4 uppmuntrar eleverna till att använda lexikon och på frågan om hon tillåter eleverna att använda lexikon svarade hon "helst hela tiden". Informanten skulle gärna använda sig av översatta material om tid och resurser för det fanns. Däremot brukar hon uppmuntra eleverna till att låna översatta böcker, till exempel grammatikböcker på elevernas starkaste språk. Ibland gör hon även Youtube-filmer där hon blandar svenska och engelska. Om läraren skulle få drömma och ändra något i undervisningen när det kommer till muntlig kommunikation i klassrummet skulle hon vilja ha temahäften med vissa delar och texter på flera språk än svenska.

Lärare 5 använder sig av översatt material när det handlar om viktig samhällsinformation och när klassen ska gå på studiebesök. Däremot har hon slutat att använda översatta texter i undervisningen då det inte fungerade när en språkgrupp blev utan. Lärarna har/hade inte möjlighet att göra översättningar på alla språk. Däremot brukar hon rekommendera eleverna att låna böcker som är översatta på andra språk, till exempel grammatikböcker och annan information.

#### 4.2.2 Användning av metoder i undervisningen

Vad gäller metoder kan sammanfattningsvis sägas att lärare 1, 2 och 4 arbetar på ungefär samma sätt. De uppmuntrar att eleverna hjälper varandra på de språk de kan, och hjälper gärna eleverna på andra språk i den mån de kan. Lärare 3 och 5 ser helst att eleverna pratar svenska med varandra.

I lärare 1:s klassrum satt en elev enskilt och jobbade då läraren gick fram för att kolla hur det gick. Eleven kunde inte så mycket svenska och både läraren och eleven kodväxlade på svenska och engelska för att kunna förstå varandra bättre. Det kändes

naturligt och lättamt. Det anser jag peka på att läraren är okej med kodväxling och att hon är positiv till att kommunicera på andra språk än svenska för att förstå och göra sig förstådd, helt i enighet med transspråkande. Efteråt berättade lärare 1 om eleven och sade ”tack och lov kan eleven engelska”. Resten av observationstimmen skedde all kommunikation på svenska och mycket kroppsspråk, men jag upplevde att eleverna hade tillräcklig kompetens på svenska för att kunna använda sig av bara svenska vid kommunikation.

Lärare 1 betonade under intervjun att det är viktigt att eleverna kan visa att de kan, även på andra språk. Hon tog upp ett exempel på två minoritetsspråkselever som hittade varandra och som hjälpte varandra och översatte ord tillsammans där resultatet blev lyckat. En nackdel med transspråkande sade lärare 1 är att hon inte alltid förstår eleverna och att det skulle vara positivt med språkstödare på fler språk som kunde finnas i klassrummen och hjälpa till. Lärarna får snabbt kännedom om elevernas språkkunskaper då lärarna brukar ha ett introducerande samtal när eleverna börjar kursen. Lärare 1 sade också att elever inte lär sig svenska bättre och snabbare om de bara får tala svenska i klassrummet. Däremot betonade hon vikten av att elever behöver höra svenska hela tiden.

Under intervjun berättade lärare 1 att lärarna i klassrummet brukar tillåta elever att hjälpa varandra på andra språk än bara svenska och att även hon själv brukar växla mellan svenska och engelska för att eleverna ska förstå uppgifterna. Hon sade ”man önskar man kunde många språk”, vilket – som också tas upp i 4.1 – tyder på ett positivt förhållningssätt till flerspråkighet. Under observationen fanns ett språkstöd på arabiska i hennes klassrum. Lärare 1 berättade att eleverna hjälper varandra på olika språk, men att det finns tillfällen då eleverna bara ska använda sig av svenska, till exempel när de har talövningar. Hon tog också upp att eleverna i första hand ska försöka producera texter på svenska, ”men ibland så råkar de skriva något engelskt ord, men ja, då får det väl vara så, det är ju inte hela världen”. Hon sade också att hon aldrig tycker det är okej att prata på andra språk när någon sitter vid samma bord som inte förstår språket så att den personen känner sig utanför.

På frågan om lärare 1 skulle vilja ändra på något som har med språklig kommunikation i klassrummet att göra var det inget personligt som togs upp mer än att hon önskade fler språkstöd med fler språk i klassrummet, samt en internetbaserad tjänst där elever kan få stöd med skolrelaterade frågor för personer med andra språk än svenska.

Lärare 2 påpekade samtidigt som genomgången av adjektiv hölls att eleverna skulle översätta adjektiven till modersmålet. Hon uppmuntrade även eleverna att hjälpa varandra på modersmålet när de inte förstod. Efter det fick eleverna läsa ett ord i taget, var för sig, först på svenska, och sedan säga vad det heter på modersmålet. Några elever frågade något på arabiska och läraren bekräftade om det var rätt eller inte samt gav svaret på frågan. Det anser jag vara en tillåtande atmosfär för ett flerspråkigt klassrum. När de tog upp ett adjektiv tog lärare 2 upp ett exempel knutet till relationen mellan två elever som var mor och dotter och klassen skrattade gott. Läraren tog upp orden och knöt dem till kulturella företeelser, till exempel: ”Man kan inte säga – du är tjock – i Sverige.” Ibland när läraren frågade något på svenska till eleverna svarade en elev henne på arabiska. Det var inget som läraren brydde sig om utan hon svarade tillbaka på svenska. Hela tiden under observationstimmen satt elever tillsammans och diskuterade på andra språk, men lågmält. Lärare 2 sade vid ett tillfälle ”det är viktigt att du skriver det på hemspråket” till en elev. Efter att läraren gått igenom adjektiven frågade hon eleverna varför de tror att det är viktigt att träna adjektiv. Någon elev svarade på arabiska och läraren bekräftade på svenska.

När eleverna hade tränat klart orden delade lärare 2 ut ett övningshäfte med en text som eleverna skulle läsa. En elev i taget fick läsa en mening på svenska och efter det berätta vilka verb som fanns i meningen. I den situationen pratades bara svenska och elever fick inte längre diskutera med varandra, bara lyssna. Efter det fick eleverna sätta sig tillsammans med sina kompisar och jobba i övningshäftet och läraren uppmuntrade till att de skulle hjälpa varandra. Eleverna började prata igen och det var både svenska och andra språk som tog plats under det momentet. Jag upplevde att läraren, under hela lektionen, hade en positiv attityd till flerspråkighet i klassrummet, och hon jobbade även aktivt med andra språk än svenska i klassrummet.

Lärare 4 inledde lektionen med att fråga eleverna vad de hade gjort i helgen. Hon lät en elev i taget svara, och sedan skrev hon ner det på tavlan. Därefter fick eleverna avgöra om det var rätt ord och grammatik eller inte. Samtidigt som eleverna funderade diskuterade de med varandra; några diskuterade på svenska och några diskuterade på andra språk. Läraren sade till mig vid ett tillfälle: ”Det är jättebra att de hjälper varandra.” Några elever fastnade vid vad ett ord heter på svenska. Då frågade läraren vad det heter på engelska och därefter kom läraren och eleverna tillsammans på vilket ord som eleverna ville ha fram. Det upplevde jag som en positiv inställning till användandet av flera språk än svenska.

Lärare 4 sade under intervjun att hon använder sig av transspråkande på det sättet att hon tillåter eleverna att hjälpa varandra på de språk som behövs. Hon tycker också om att visa till exempel Fares Fares-filmerna då hon tycker det är intressant att se olika kulturer mötas och även se vilka kulturkrockar som finns. Läraren använder själv i undervisningen de språk hon kan, svenska och engelska, Hon berättade att hon förut försökte få eleverna att prata svenska i grupparbeten, men att hon inte gör det längre, vilket jag tolkar som en medvetenhet hos henne som kanske inte fanns där förut. När eleverna diskuterar kan de få prata vilka språk de vill.

Som togs upp i 4.1.2 visade sig lärare 3 negativ till flerspråkighet i intervjun, men det hon sade i klassrummet visade att hon delvis förstod innebörden av att arbeta med elevernas språkliga repertoarer som en resurs. Hon började sin lektion med en genomgång av pronomen, och hon läste subjekten och eleverna skulle svara vilket motsvarande objekt var. Eleverna svarade på svenska, men några diskuterade på andra språk lite tyst. Läraren lade sig inte i det samtalet. Efter en stund kom det in en resurslärare med arabiska som modersmål. Som beskrivits i 4.1.2 sade läraren då till eleverna att de nu hade en tolk på arabiska som de kunde fråga och hon bad också resursläraren en gång att översätta vad hon precis hade sagt till arabiska. Det var tre elever i klassen som inte kunde arabiska, och de såg lite irriterade ut. Läraren bytte aktivitet från ord till meningar på tavlan där eleverna skulle välja rätt pronomen. Hon gav eleverna tid att tänka och diskutera, vilket många gjorde på andra språk. Sedan fick eleverna samma uppgifter som fanns på tavlan fast i pappersform, och de fick jobba självständigt. När läraren förklarade vad de skulle göra översatte resursen det till modersmålet. Läraren sade också ”ni får gärna jobba tillsammans” och ”det är bra om ni översätter på ert språk” och förklarade att det är det bästa sättet att få ordning på orden. Eleverna jobbade själva och tog hjälp av varandra, lärare, resursen och sina mobiltelefoner. När eleverna började bli klara bad läraren bad resursen att skriva subjekten och objekten som de tidigare hade pratat om på tavlan och att gå igenom det på arabiska. Eleverna fick också anteckna på arabiska. Läraren förklarade för de elever som inte förstod arabiska att det blir lite tråkigt för dem en stund, men att de får prata med sina modersmåls lärare om innehållet sen. När aktiviteten var klar gick resursläraren och tog med sig några elever som skulle träna inför test. Läraren sade till mig: ”Då kan de få hjälp på modersmålet också.”

När frågorna om arbetssätt i klassrummet kom på tal under intervjun hade lärare 3 inte så många exempel på hur hon brukar tänka. Hon sade att det är lätt att bli lite blind för hur man arbetar. Hon sade i alla fall att hon brukar låta eleverna översätta ord och meningar från svenska till deras starkaste språk och jämföra språken och grammatiken. När hon fick upprepat för sig vad jag hade sett under observationen blev hon glatt överraskad och tyckte att det lät bra. Hennes undervisningsspråk är svenska, men hon kan även en del enkla ord på arabiska som hon använder när hon känner att det är lägligt. Läraren berättade att hon tycker det är positivt när elever frågar henne om de får översätta till andra elever innan de gör det. Annars brukar hon låta eleverna hjälpa varandra att översätta, men i första hand bara ord, framförallt abstrakta ord och grammatiska företeelser.

Lärare 5 började med att gå igenom för klassen vad de hade gjort tidigare. Sedan hade de en snabb diskussion om uppgiften där eleverna ställde frågor och eleverna svarade om tema arbete. Alla elever svarade på svenska. Efter det gick de över till en uppgift där eleverna tillsammans runt ett bord skulle para ihop huvudsatser och bisatser, fortfarande tema arbete, med hjälp av laminerade utklippta kort. Innan de påbörjade uppgiften sade läraren: ”Det är inte förbjudet att prata svenska.” Min tolkning av uttalandet var att det var ett ironiskt sätt att tala om för eleverna att de ska prata svenska och inte andra språk. Läraren försökte få eleverna att prata och tänka högt på svenska samtidigt som hon tog hjälp av en liten whiteboardtavla att förklara ord på. Några elever pratade lite tyst på andra språk och läraren sade inget om det. Innan nästa uppgift gick de tillsammans igenom viktiga jobbrelaterade ord. Läraren förklarade både genom tal och skrift och med exempel och några elever diskuterade lite på ett annat språk, möjligtvis arabiska.

Efter det hade lärare 5 förberett ett mingel där eleverna fick en till chans att prata. Med hjälp av färdigskrivna frågor och svar på baksidan fick eleverna ta ett varsitt kort, möta en kompis, fråga och svara – på svenska. Det verkade eleverna tycka vara roligt och det blev många skratt och leenden. Ingen pratade på något annat språk än svenska. Några tog kort på korten och några ville skriva ner frågorna och svaren för att träna mer hemma.

Under intervjun blev lärare 5 tillfrågad om hon använder sig av transspråkande i undervisningen. Svaret var snabbt nej, men när vi sedan diskuterade att transspråkande handlar om mer än bara språk och vi kom in på att visa intresse för andra kulturer och språk sade hon: ”Jag har ju inte tänkt i de banorna, men mitt mål med allting det är ju att folk ska uttrycka sig, det är ju därför man frågar. De kan ju inte prata om Sverige när de inte kan så mycket om Sverige. De kan ju sina egna länder och det är väl bra att kunna jämföra.” Hon berättade också att hon tycker att det är viktigt att eleverna får prata om sådant som de känner till och berätta om sådant som de redan kan. På frågan vad läraren använder för undervisningsspråk sade hon svenska. Någon gång ibland använder hon engelska ord för att beskriva något som är väldigt svårt att förklara på enbart svenska. Hon sade så här: ”Eftersom alla elever inte kan engelska så känns det lite taskigt.” Hon berättade att eleverna får hjälpa varandra på andra språk och att hon skulle vara naiv om hon skulle tro att eleverna bara skulle prata svenska när de sitter med sina kompisar som har samma modersmål. Hon berättade att hon själv skulle prata svenska med andra svensktalande personer om hon befann sig i ett annat land. Jag tolkade det som att hon låter eleverna hjälpa varandra på andra språk ibland, men inte för att hon tycker att det är viktigt utan för att hon vet att eleverna vill det. Däremot ansåg hon inte att eleverna ska prata andra språk när hon har genomgångar. Då är det heller inte okej att använda lexikon på mobilen, utan syftet ska då vara att lyssna på vad läraren säger, eftersom det enligt lärare 5 är ett inlärningsstillfälle. Hon sade: ”Hemspråk kan användas i

grupparbete, men är det så att vi gör något ihop, då vill jag att vi har det på svenska”, eftersom hon ansåg att det annars vore respektlöst mot minoritetsspråken i klassrummet. På tal om att eleverna inte ska prata andra språk under gemensamma aktiviteter sade hon också: ”Hur skulle det gå till om de minglade runt och pratade arabiska?” Hon ställde sig positiv till elevers användning av lexikon under lektionerna, bara de inte använder dem när hon har genomgång. Hon tyckte att det var positivt att eleverna kan slå upp abstrakta ord, men negativt på så sätt att det är svårt att använda ett lexikon och att alla elever inte kan hantera det. En del kan inte slå upp ord och lyssna på läraren samtidigt, och vissa finner flera synonymer som blir fel i själva användningen av orden.

Vad gäller elevernas språkkunskaper har hon stor koll på dem. I början av varje nytt flöde, alltså när det kommer nya elever till klassen, brukar hon ha en aktivitet som kallas speeddating där eleverna ska lära känna varandra på kort tid. Därefter skriver de ner fakta på tavlan, där bland annat elevernas språkkunskaper tas upp.

## 5 Diskussion

### 5.1 Resultatdiskussion

Studiens resultat visar att det som alla lärare hade gemensamt, oavsett positiva eller negativa attityder till transspråkandets synsätt, var att alla på ett eller annat vis, mer eller mindre, inkluderade transspråkande eller flerspråkighet i undervisningen genom flerspråkiga resurser, samarbete med modersmållärare, delvis översatt material, nyfikenhet gentemot andra kulturer och ett synsätt att elevernas identiteter är viktiga och att elevernas erfarenheter bör inkluderas i undervisningen.

Lärare 1, 2 och 4 både beskriver och visar i klassrummet en positiv attityd till flerspråkighet, oavsett språk. De arbetar mer eller mindre medvetet med flerspråkighet som en resurs för elevernas inläring, även om de inte till fullo känner till och omfattar Garcias principer för transspråkande, att strategiskt använda alla språk som resurs (Garcia, 2009).

Under observationen hos lärare 1 noterade jag en mängd olika böcker, både romaner med starka huvudpersoner med anknytning till både Sverige och andra länder, grammatikböcker och lexikon. Det visar att läraren vill lyfta mer än bara Sveriges kultur. En av punkterna som Paulsrud, Rosén, Straszer och Wedin (2018:18) lyfter fram som fungerar som strategiska mål för lärare som vill jobba transspråkande i sina klassrum handlar om elevernas språkliga identiteter och hur viktigt det är att dessa blir synliggjorda och accepterade av lärare. Cummins (2001:13–17) betonar också hur viktigt det är för lärare att fånga elevernas intressen och att det görs bäst genom att utgå från elevernas tidigare erfarenheter, kunskaper och bakgrunder i undervisningen. För att uppnå det behöver läraren vara öppen för och intresserad av vad eleverna har att berätta. Jag anser att genom att lärare 1 använde material på andra språk och från andra kulturer hade hon ett transspråkande tänk genom att synliggöra elevernas kulturella bakgrunder och tillåta eleverna att använda fler språk än bara svenska. Lärare 2 påpekade hur viktigt det är att eleverna får känna att läraren visar intresse för deras kunskaper och bakgrunder, vilken hon också gjorde genom att under hela lektionen fråga vad ord hette på elevernas modersmål. Även lärare 5 använde sig av ett transspråkande synsätt emellanåt genom att låta elever diskutera på andra språk än svenska och att lägga vikt vid att intressera sig för elevernas bakgrundskunskaper och kulturella bakgrunder trots att hon var den lärare som jag upplevde var minst positiv till transspråkande och flerspråkighet i klassrummet.

García och Seltzer (2015:23–24) framhåller att transspråkande lärare inte bara ska jobba med språkutveckling utan även med att lägga fokus på språkens lika värde. Det kan man göra genom att dela in elever i språkgrupper samt ha material, både på väggarna och i undervisningen på alla elevers språk. Då visar läraren tydligt att alla språk är lika mycket värda. Flera lärare, bland annat lärare 2, var noga med att alla språk ska få ta plats i klassrummet. Vidare försökte hon få alla elever att synas och höras och för henne är det viktigt att alla elever ska känna sig viktiga. Det försökte hon åstadkomma genom att bland annat låta eleverna samarbeta och hjälpa varandra på de språk som de behärskar samt genom att få stöd i form av översättningar under undervisningen. Även de andra lärarna jobbar eller har jobbat med översatt material till elever, bland annat genom verblistor översatta till arabiska och somaliska. Ett ännu mer inkluderande material hade varit att översätta material till alla elevernas språk, inte bara de största språkgrupperna. I praktiken är det emellertid inte så lätt att få tillgång till material som täcker alla modersmål.

Lärare 1 använde lexikon och grammatikböcker på många språk. Jag anser att det tyder på att läraren uppmuntrar lexikon och hjälpmedel på andra språk än bara svenska och att läraren har ansträngt sig för att försöka få tag på så många språk som möjligt och

inte bara engelska, spanska, italienska och franska som enligt Hyltenstam & Milani (2012:74) har hög status, medan de språk som kommit till Sverige med invandringen har låg status. Lärare 4 uttryckte en önskan om att använda mer översatt material i sina temahäften.

Under studiens gång uppfattade jag några negativa attityder till arabiska. Lärare 5 uttryckte en gång ”Hur skulle det gå till om de minglade runt och pratade arabiska?” Hon ansåg också att de latinska språken samt kunskaper i engelska, spanska och italienska är bra för inläringen på svenska, för dessa språk kan hjälpa eleverna att känna igen abstrakta ord som annars kan vara svåra att lära sig. Om språk som assyriska, syrianska och arabiska sade hon att de ”hjälp ju inte det mycket”. Hon sade dock inte att dessa språk skulle vara negativa för inläringen. ”Ju fler språk man lärt sig, desto mer träning har man ju fått, så definitivt inget negativt” sade hon om det. Dessa uttalanden visar på den stora spridningen i språkideologiska ställningstaganden och attityder även hos enskilda individer.

Även lärare 3 nämnde arabiska som något negativt när hon pratade om att andra språk inte ska ta över. Samtidigt gav hon ett exempel på en elev som hade franska som första- eller andraspråk och två andra elever som också kunde franska som hjälpte eleven att förstå. Hon sade att det var ”en *jättehjälp*”. Hon uttryckte inte en sådan positiv attityd till när arabisktalande elever hjälper varandra.

När jag och lärare 5 pratade om flerspråkiga elevers betydelse för skolframgång sade hon att språk är en resurs beroende på hur nära besläktat det är med svenskan. Hon verkade se flerspråkighet som en resurs om språken har liknande system och ord, inte som en kognitiv kompetens som Cummins (2001:3) fastslår att det är. Musk & Wedin (2010:12) anser att flerspråkighet, bland annat genom kodväxling, tyder på en hög språklig kompetens och stark behärskning att kunna använda flera språk för att göra sig förstådd.

En oro som beskrevs hos lärare 3 var att det blir fel översättningar ibland när elever hjälper varandra att översätta ord, vilket enligt henne är negativt. Lärare 2 betonade att hon som lärare behöver lita på sina elever att de gör det som de ska göra. Hon påpekade också att hjälpen från varandra är bättre än att titta i lexikon där det ibland blir fel översättningar. I forskningsöversikten från Skolverket (Svensson m.fl., 2018:44) framhålls att det är omöjligt för en lärare att kontrollera allt, men att det bör läggas större vikt vid att eleverna får kommunicera med varandra än att läraren inte kan kontrollera allt som sägs. Chansen att eleverna lär sig rätt är större om eleverna får hjälpa varandra än om de bara lyssnar på läraren. Mina egna erfarenheter från SFI är att lärares oro över att översättningar blir fel när elever hjälper varandra är en vanligt återkommande fråga.

Samtliga lärare lät sina elever diskutera på andra språk än svenska i klassrummet, även om attityderna till det var mer eller mindre varierande. Lindberg (1995) beskriver hur viktigt det är att arbeta med interaktion i smågruppsarbete i andraspråksklassrummet. Kamratlärande är ett viktigt inslag i lärandeprocessen, eftersom eleverna besitter olika språkliga resurser som inte en ensam lärare har tillgång till; eleverna kan på så vis hjälpa varandra med förståelse av målspråket, något som är viktigt inom transspråkande (Svensson m.fl., 2018:95–96).

Synen på flerspråkighetens positiva inverkan på andraspråksinläring är relativt ny. Som beskrivits var det inte förrän på 1960-talet som man började prata om flerspråkighet som en resurs. Innan dess styrdes forskningen av en kontrastiv hypotes som innebar att modersmålet hade en negativ inverkan på målspråket och att det var det största hindret för att lära sig ett nytt språk (Abrahamsson, 2009:30–33). Resultaten visar att åsikterna om modersmålets och modersmålsundervisningens betydelse



varierade mellan informanterna. Lärare 2 ansåg att det är viktigt att ha samarbete eller dialog mellan kurslärare och modersmållärare, medan lärare 3 och lärare 5 var lite mer tveksamma. Lärare 3 kunde inte riktigt bestämma sig för om hon tyckte att man ska satsa på modersmålet eller målspråket, men kom fram till att språken kanske är viktiga för varandra. Precis som annan forskning också visar har modersmålsundervisning lägre status än många andra ämnen. Svensson m.fl. (2018:113–114) ger några förslag på hur undervisningen kan stärkas. Till exempel skulle modersmålsundervisningen kunna inkluderas mer i andra skolämnen genom samarbete med olika lärare där eleverna skulle kunna arbeta transspråkande genom att få skriva om ett ämne på modersmålet. Då skulle eleverna få möjlighet till bättre förståelse av ämneskunskaper samtidigt som de får träna att skriva på sitt modersmål och på så vis tillägna sig olika strategier för skrivande. Det verkade lärare 2 vara medveten om.

Det är viktigt att lärare är medvetna om modersmålet betydelse i samband med språkinläring då det ger en grund för hur det kommer gå för eleverna i skolan. Till exempel har flera studier visat att elever som har haft tillgång till sitt modersmål under andraspråksinläringen visar bättre resultat i sin skolframgång än elever som inte har fått använda sitt modersmål som resurs (Axelsson & Magnusson, 2012:307). I läroplanen från 1971 återspeglades en syn på att modersmålet utgjorde ett hinder för språkinläringen och all undervisning skulle ske på endast ett språk – målspråket (Lindberg & Sandwall, 2012:389). Därför är det kanske inte så konstigt att de lärare som var minst positiva till modersmål och modersmålsundervisning hade utbildningar som sträcker sig längre bak i tiden. Inte heller idag är det ovanligt att ha synen på att modersmålet skulle utgöra ett hinder för inläring av ett annat språk. Trots den forskning som visar modersmålet positiva följder ställer sig Abrahamsson (2009:235) skeptisk till att den generella synen på modersmålsundervisning skulle vara positiv. Tvärtom menar han att en vanlig syn på modersmålsinläring fortfarande är att det är ett hinder vid inläringen av ett andraspråk, dels för att det skulle ta upp tid från övriga skolämnen (trots att modersmålsundervisning ligger efter schemalagda skoltimmar), dels för att inläringen av svenska skulle försvåras. Abrahamsson tror att det är en syn som ligger ”djupt rotad” i oss – och kanske även i några av studiens informanter.

Det är vidare fortfarande vanligt att Sverige ses som ett språkligt homogent land, men som Lindberg (2009:17, 19) betonar är Sverige idag ett heterogent land, både språkligt och kulturellt. Cummins (2001:4–6) betonar att den vita enspråkiga homogena medelklassen är historia och att skolan behöver vara en plats för alla, att lärarna inte bara ska följa den gamla enspråkiga normen. Enligt Paulsruud, Rosén, Straszer & Wedin (2018:17–18) kan en enspråkig norm ta sig uttryck i påståenden som ”arabiska får du prata hemma, nu är det svenska som gäller”. Resultaten tyder på att lärare 3 och lärare 5 hade en enspråkig norm. Lärare 3 sade eleverna får prata vilket språk de vill på rasterna, men i klassrummet är det svenska som gäller. Därför vill hon inte heller att eleverna ska uppehålla sig i klassrummet på rasterna, eftersom hon anser att det ska vara ett svenskt språkrum. Även om hon i flera uttalanden och även under observationen tillät flera språk i undervisningen visar hon med dessa uttalanden att hon anser att svenska är det språk som bör gälla i första hand. Lärare 5 visade drag på en enspråkig norm i uttalanden som ”det är inte förbjudet att prata svenska”, ”vi har ju i princip bara ett språk här som är svenska”, samt att hon önskar en mer språklig variation där elever skulle tvingas att prata på svenska. Hon tycker att det är bra att eleverna hjälper varandra, men hon ser helst att de gör det på svenska. Det som lärare 3 och lärare 5 hade gemensamt förutom att dra mot en enspråkig norm var att de båda har utbildning innan 1990-talet. Yttranden som ”det är viktigt att du skriver det på hemspråket” (lärare 2), istället för ”skriv på svenska” som det kunde ha låtit om läraren endast hade tolererat

svenska språket och ”tack och lov kan eleven engelska” (lärare 1) anser jag tyder på en flerspråkig norm. Synen på språk har förändrats mycket genom tiderna. De som studerar svenska som andraspråk idag får lära sig att Sverige inte är ett homogent språkligt land längre, medan det förut har betraktats så.

När jag har observerat och intervjuat fem SFI-lärare kan jag se några gemensamma drag hos de tre lärare som ställer sig positiva till transspråkande och flerspråkig kommunikation i klassrummet. Dessa tre lärare har en utbildning i svenska som andraspråk från 2000-talet, medan de två lärare som var mer kritiska till det har utbildningar som sträcker sig längre tillbaka i tiden. De tre lärarna som ställde sig positiva till flerspråkighet hade hört talas om transspråkande genom sina utbildningar i början/ i mitten av 2000-talet, men de två andra lärarna inte kände till begreppet. Transspråkande är relativt nytt; det har utvecklats sedan det kom på 1990-talet och är idag en del av lärarutbildningen. Kanske kan det vara en anledning till att lärarna vars utbildningar har ägt rum under 2000-talet ställde sig positiva till transspråkande, medan lärarna vars utbildningar hölls innan 1990-talet var mer skeptiska.

På frågan om vad lärarna fick lära sig om flerspråkighet i samband med klassrumsinteraktion när de utbildade sig svarade de tre lärarna vars attityder var positiva att bilden under utbildningstiden var uppmuntrande och positiv, medan de två andra lärarna som utbildade sig år 1972 och 1981 berättade att det inte var aktuellt att diskutera detta då samt att det inte var tal om att använda flera språk än svenska i klassrummet.

Något som lärare 1, 2, 3 och 5 har gemensamt är att de vill undvika att elever vars modersmål inte tillhör majoritetsspråket ska bli utstötta och inte förstå om även lärarna skulle börja prata på andra språk än svenska. Det kan jag hålla med om. Även om det finns forskning på hur man kan använda transspråkande i klassrummen upplever jag att det saknas kunskap om det ute i skolorna. Mina erfarenheter är att ett eller två språk dominerar i klassrummet och att resten av språken bara talas av en eller två personer. I de fall där en elev är ensam om ett språk förstår jag att det inte passar att även läraren skulle tala ett annat språk än svenska, då svenska är målspråket som alla elever på SFI kan förstå, i alla fall lite av. Då skulle några elever förstå bra, medan några elever inte skulle förstå något alls. Min tolkning av transspråkande är att elever ska få använda sig av de strategier som behövs för att lära sig ett andraspråk, inte att målspråket inte ska talas.

## 5.2 Metoddiskussion

Jag är medveten om att mina val av metoder har konsekvenser. Genom att hemlighålla forskningens syfte från informanterna ända fram tills vi påbörjade intervjuerna fick informanterna inte möjlighet att tänka ut svar på frågorna, på gott och ont. Om de hade fått frågorna i förväg hade svaren kanske blivit mer fylliga. De kanske hade kommit på aktiviteter som de ibland gör med eleverna, som de i stunden inte kom på eller kunde redogöra för. De hade också kunnat läsa på lite mer om vad transspråkande innebär och komma på tydligare kopplingar till vad de tycker är bra med synsättet och vad de inte tycker är bra. Däremot anser jag att jag fick tillräckligt med data för att kunna slutföra studien. Syftet var trots allt att se vilka attityder SFI-lärare har till flerspråkig interaktion i klassrummet, vilket kunde fångas upp både i observationerna och i intervjuerna, samt ta reda på hur lärare jobbar med språk i klassrummet. Om jag inte hade haft observationen, vars syfte då var okänt för informanterna, hade jag förmodligen inte fått ett lika ärligt resultat, då informanterna förmodligen hade haft syftet i åtanke under lektionens gång. Denscombe (2016:434) poängterar också att om så är fallet kan den

naturliga miljön förstöras och att det ibland finns anledning att inte vara tydlig med syftet direkt.

Genom att använda metodkombination i den här studien kunde jag sedan jämföra vad jag sett och det jag hört. Denscombe (2016:212) säger så här ”Metodkombination ger forskaren – i linje med principerna för triangulering – möjlighet att kontrollera resultaten från en metod med resultaten från en annan metod.” I de flesta fall svarade informanterna i enighet med vad jag såg, men i ett fall stämde inte riktigt resultaten från observationen och intervjun ihop, vilket blev en intressant diskussion mellan mig och informanten. Resultaten blev mer trovärdiga eftersom två olika metoder visade samma sak. I fallet där det inte gjorde det gav diskussionen om det tillsammans med informanten en stund av reflektion hos informanten. Om jag bara hade valt en av metoderna hade resultatet i det fallet inte blivit detsamma som det blev med två metoder.

Den empiriska datan hade förmodligen inte sett likadan ut om informanterna hade varit andra informanter. Jag vill vara tydlig med att den här studien inte på några sätt visar SFI-lärares åsikter och attityder på en generell nivå. Det är forskning besvarad utifrån fem individuella SFI-lärare med olika bakgrund, ålder och erfarenheter, vilket spelar roll för studiens resultat. Studien visar emellertid exempel på hur attityder till och arbete med transspråkande kan se ut hos olika lärare.

Något som kan påverka studiens resultat negativt i en observation är att forskaren kan missa viktiga anledningar till händelser och beteenden. Forskaren ser vad som händer, men vet inte alltid bakgrunden till varför det händer, vilket kan ge ett resultat som inte är helt sanningsenligt. Det är en aspekt som jag har försökt tänka på under mina observationer. Forskarens närvaro kan störa miljön som den befinner sig i, i så hög grad att resultaten ändrar karaktär till skillnad från en helt ostörd miljö. Jag försökte hålla mig i bakgrunden och tror inte att jag hade en störande påverkan.

Denscombe (2016:270–271) skriver om något som kallas för intervjuareffekten. Det handlar om att personen som intervjuar kan påverka informanterna bland annat när det gäller kön, ålder och etnisk etnicitet. I vissa fall kan informanterna svara på ett sätt som de tror låter bra eller på ett sätt som de tror passar in i forskningen. För att som forskare försöka motverka det är det en god idé att förhålla sig neutral, vara trevlig och skapa en trevlig och lättsam stämning. I mitt fall var informanterna kollegor till mig, vilket kan ha skapat en lättsam situation för alla inblandade. Jag förhöll mig neutral samtidigt som jag visade respekt gentemot deras erfarenheter och jag försökte få min roll som forskare så liten som möjligt och att istället ge en högre maktordning åt informanterna. Mina åsikter i det här arbetet har aldrig varit relevant och det som jag har sett och hört utanför den här studien har inte fått ta plats i arbetet.

## 6 Avslutning

Genomförandet av den här studien har gett mig insikt om hur viktigt det är att som lärare reflektera över sitt sätt att jobba och att ibland stanna upp och fundera på varför man gör som man gör. Under intervjuerna har några informanter varit lite tveksamma i sina svar och det har kommit yttranden som ”det har jag inte tänkt på”. En del av informanterna har uttryckt en positiv attityd till att få upp ögonen för sitt eget undervisningssätt då jag som forskare har berättat vad jag sett under observationerna, sådant som lärarna själva inte har tänkt på att de gör.

Forskningen och synen på språk och kunskap har förändrats på ganska kort tid. Från att en längre period (1800–1960-tal) ha sett hjärnan som begränsad och modersmålets inverkan på andraspråksinläringen som enbart problematisk började forskningen på 1970-talet globalt sett, och i och med den starkt ökande invandringen till Sverige, gå framåt och visa att det krävs en kognitiv förmåga att hantera flera språk samtidigt, samt att tester i Kanada visade att flerspråkiga elever klarade tester bättre än enspråkiga elever. Efter 1994 kom transspråkandets synsätt att växa fram, men det var inte förrän år 2009 som Sverige fick en ny språklag som sa att alla ska få stöd för att lära sig svenska på bästa sätt, samt upplysa om vikten av att ge stöd i de nationella minoritetsspråken och invandrarspråken. Enligt Lindberg (2009:17) är det idag fortfarande många som ser Sverige som ett språkligt homogent land trots att det idag inte är det, något som jag tyckte mig se hos några informanter i resultatet.

I min studie uppfattade jag två informanter som mer eller mindre negativa till flerspråkighet i klassrummet, speciellt mot arabiska som är ett majoritetsspråk i klassrummet på SFI just nu.

Det starkaste argumentet mot transspråkande var att undervisningen blir orättvis mot de elever som är ensamma om sina språk. Att transspråkande som metod är stärkande för elevers skolframgång för både förståelse och identitet är forskare eniga om. García & Wei (2018:186) betonar också vikten av att livet för många idag inte håller sig inom nationella gränser och att skolan behöver anpassa sig till en global värld där många personer har fler språk i bagaget, där ett hem kan vara i flera länder och där enspråkighet inte längre är det vanliga. Transspråkande är ett relativt nytt begrepp som en del lärare inte har så mycket kunskap om. Många har hört talas om begreppet, men har frågetecken om hur transspråkande kan gå till i praktiken. Det skulle vara intressant att undersöka några klassrum med lärare som medvetet använder sig av transspråkande i sin undervisning och arbetar med det på ett systematiskt sätt. Jag är medveten om att transspråkande har beforskats, men jag anser att det behövs mer forskning om och exempel på hur lärare – både i den obligatoriska skolan, på gymnasiet och på SFI – arbetar med transspråkande.

## Referenslista

- Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica & Magnusson, Ulrika, 2012: Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I: Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I: (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.) S. 247–367.
- Bryman, Alan & Nilsson, Björn, 2011: *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber.
- Cummins, Jim, 2001: Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucmér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande. Barns och ungdomars lärande i teori och praktik*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Cummins, Jim, 2007: Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2). S. 221–240.
- Denscombe, Martyn, 2016: *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Flyman Mattsson, Anna, 2017: *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Qarin, 2013: Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 771–815
- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina, 2015: Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*. [Online] 29 (2), 125–139. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2014.978871>.
- García, Ofelia, 2009: *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Wei, Li, 2015: Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education: New York, NY: *Palgrave MacMillan, Bilingual Research Journal* 37 (3) p.366–369. [online]. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2014.965361>.
- Hammarberg, Björn, 2013: Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 27–84
- Håkansson, Gisela, 2019: *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso, 2012: Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar., I: Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I: (red.),

*Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.) S. 17–152.

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger, 2013: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend & Torhell, Sven-Erik, 2014: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lainio, Jarmo, 2013: Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige. I: Sundgren, E. (red.). *Sociolingvistik*. 2 uppl. Stockholm: Liber. S. 274–312).

Lindberg, Inger, 1995: *Second language discourse in and out of classrooms: studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a second language in educational contexts*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

Lindberg, Inger & Sandwall, Karin, 2012: Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.) S. 368–502.

Lindberg, Inger, 2009: I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning och Demokrati*. Tidskrift För Didaktik och Utbildningspolitik. 18 (2), 9–37.

Musk, Nigel & Wedin, Åsa, 2010: *Flerspråkighet, identitet och lärande i ett föränderligt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Nygård, Pia, 2002: *Språkattityder i Sverige*. I: Mål i mun: Förslag till handlingsprogram för svenska språket: Betänkande. (SOU 2002:27) Bilaga 2.

*Nationalencyklopedin*, islam. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/islam> (hämtad 2019-11-22)

*Nationalencyklopedin*, språk. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/språk> (hämtad 2019-11-22)

*Nationalencyklopedin*, suggestopedi. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/suggestopedi> (hämtad 2019-12-12)

Otterup, Tore, 2005: *”Jag känner mej begåvad bara”. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2.) Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket.

Park, Hyeon-Sook, 2013: Kodväxling som grammatiskt fenomen – exemplet svenska-koreanska. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 281–309

Patel, Runa & Davidson, Bo, 2011: *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket, 2017 (reviderad från 2012): *Läroplan för vuxenutbildningen*.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3814>

Skutnabb-Kangas, Tove, 1981: *Tvåspråkighet*. Lund: LiberL.

Sundgren, Eva (red.), 2013: *Sociolingvistik*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Sundgren, Eva, 2017: *Flerspråkighet – föreställningar och attityder*. I: Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber. S. 49–71.

Svensson, Gudrun & Kahlid, Intisar, 2017: *Transspråkande för utveckling av flerspråkighet*. I: Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber. S. 94–115.

Svensson, Gudrun, 2018: *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.

Svensson, Gudrun, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa, 2018: *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Skolverket.

Vetenskapsrådet, 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Yoxsimer Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Strazer, Boglárka & Wedin, Åsa, 2018: *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur.

<http://www.religion.nu/>  
(Hämtad 2019-12-13)

## Bilaga 1 Missivbrev

Hej!

Nu är det dags för mig att göra mitt examensarbete och jag vill så klart göra det hos er på SFI.

Jag har, i stora drag, valt att ta reda på hur sfi-lärare lägger upp sin undervisning i klassrummet.

Det vill jag göra genom att observera 3–5 lärare under ett lektionspass i ca 1,5–2 timmar vardera och sedan ha en intervju efter lektionen. Intervjun behöver inte nödvändigtvis ske samma dag som observationen.

Det behöver inte vara någon särskild typ av lektion, utan alla lektionspass är av intresse. Intervjun efteråt tar max en timme. Allt kommer att behandlas anonymt och det kommer inte framkomma vilka som har deltagit i undersökningen.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA.

Jag skulle bli jätteglad om ni vill hjälpa mig att genomföra det här arbetet. Kontakta mig via mejl eller sms, så snart som möjligt!

Vänliga hälsningar

Sara Eriksson

[sara.eriksson@eskilstuna.se](mailto:sara.eriksson@eskilstuna.se)

070-204 44 82

Min handledare är: Eva Sundgren. E-post: [eva.sundgren@mdh.se](mailto:eva.sundgren@mdh.se)



## Bilaga 2 Intervjufrågor

### Intervjufrågor

#### Bakgrund:

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du jobbat på SFI?
- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Har du jobbat med SVA-elever under hela ditt yrkesliv?
- Är du behörig lärare?
- Om ja, hur länge sedan var det du utbildade dig?
- Är du behörig lärare i svenska som andraspråk?
- Vilken kurs undervisar du i?
- Vilka språk talar du?

#### Transspråkande & attityder till flerspråkande:

- Har du hört talas om transspråkande? (om inte, berättar jag lite om det)
- Vad tycker du om synsättet transspråkande?
- Vilka fördelar ser du med transspråkande?
- Vilka nackdelar ser du med transspråkande?
- Vad fick du lära dig om flerspråkighet i samband med klassrumsinteraktion när du utbildade dig? Var det en positiv eller negativ bild som dominerade?
- Vet du vilka språk dina elever pratar/kan prata?
- 
- Ser du det som en tillgång i klassrummet när eleverna kan flera språk?
- Vad anser du om modersmålsundervisning? Behövs det?
- Vad anser du om kodväxling i klassrummet?
- Anser du att elever lär sig bättre om de bara pratar svenska i klassrummet?

#### Arbetsätt

- Tillämpar du transspråkande i undervisningen på något sätt?
- Vad använder du för språk när du undervisar?
- Tillåts elever att använda andra språk än svenska i undervisningen? I så fall, när och hur?
- Finns det tillfällen i undervisningen då du inte tycker att det är lägligt att eleverna pratar andra språk?
- Får elever använda lexikon i undervisningen?
- Tycker du att det är positivt eller negativt med lexikon?
- Använder du någon gång material eller information i undervisningen som är översatt till andra språk? Varför/varför inte?
- Uppmuntrar du dina elever att använda material på något annat språk än svenska?
- Finns det något som du skulle vilja ändra på gällande flerspråkighet i undervisningen?

## Bilaga 3 Observationsmall

### Observationsmall

Lärare:

Kurs:

Datum & tid:

aktivitet	språk	attityd

