

# Flerspråkighet som villkorad resurs – en studie om hur mellanstadielärare talar om flerspråkande i skolarbetet

Jenny Uddling

Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås

Sofia Svensson

Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Päivi Juvonen

Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Ewa Bergh Nestlog

Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

## ABSTRACT

I denna studie undersöks hur två mellanstadielärare i intervjuer talar om flerspråkande i skolarbetet före och efter en intervention. Materialet är insamlat inom ett samverkansprojekt mellan Linnéuniversitetet och två olika F–6-skolor på initiativ av en kommuns utbildningsförvaltning. Själva interventionen pågick i två språkligt heterogena klasser under 14 veckor i syfte att ge stöd till respektive lärare att i större utsträckning tillvarata flerspråkiga resurser i skolarbetet. Intervjuerna analyseras med hjälp av kvalitativ innehållsanalys, som i sin tur tolkas och diskuteras med hjälp av Ruíz (1984) tre olika förhållningssätt till språk och språkanvändning som problem, rättighet eller resurs. Studiens resultat diskuteras också utifrån begreppen epistemisk rättvisa (Fricker, 2007, 2017) och inkluderande undervisning (Ainscow & Messiou, 2018; Kugelmass, 2006). Resultatet visar att lärarna efter interventionen uttrycker att de i högre grad erbjuder flerspråkande i skolarbetet, vilket kan tolkas som ett exempel på inkluderande undervisning som ökar den epistemiska rättvisan för såväl elever som vårdnadshavare med migrationsbakgrund. Emellertid ger båda lärarna fortsatt uttryck för flerspråkigheten som en villkorad resurs, något som tillfälligt kan användas av de elever som ännu inte lärt sig tillräckligt med svenska.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBebetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 | Jenny Uddling, Sofia Svensson, Päivi Juvonen & Ewa Bergh Nestlog

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.05>

## INTRODUKTION

Den här artikeln handlar om hur två mellanstadielärare i intervjuer talar om användningen av flera språk i skolarbetet under det att de deltar i ett samverkansprojekt. Studien genomfördes på två olika F-6 skolor i ett språkligt heterogent klassrum vardera och syftade till att ge stöd till lärarna att i större utsträckning tillvarata flerspråkighet som resurs i skolarbetet. Med språkligt heterogena klassrum avses klassrum där eleverna sinsemellan har olika modersmål och dessutom befinner sig på mycket olika nivåer i relation till undervisningsspråket svenska. Samverkansprojektet mellan Linnéuniversitetet och de två skolorna genomfördes på initiativ av en kommuns utbildningsförvaltning. Två av kommunens skolor hade anmält intresse till kommunen att de ville utveckla sina kunskaper om arbetet med flerspråkiga elever. Andelen elever som talade andra språk än svenska hemma hade ökat sedan den stora flyktingvågen 2015 och uppgick nu till 35–50 % på båda skolorna. Den förberedelseklass de tidigare haft på varje skola hade också ersatts med direktplacering av nyanlända elever. Enligt skolorna hade lärarna inte kompetensutvecklats i samma takt som skolornas elevunderlag hade förändrats. Projektet, som pågick under ett knappt läsår, innebar att två forskare ansvarade för kompetensutveckling av all lärarpersonal och skolläda och två andra forskare genomförde praktisknära forskning i form av interventioner i ett mellanstadielklassrum på varsin skola, hos varsin lärare under 14 veckor. I studien fokuserar vi på hur dessa lärare talar om flerspråkighet som resurs för skolarbete *före* och *efter* interventionen som bland annat omfattade samsarbetsuppgifter, som eleverna skulle genomföra hemma på valfritt språk tillsammans med vårdnadshavare. Med flerspråkande avses att elevers språkliga repertoar tas tillvara, det vill säga att andra språk än undervisningsspråket svenska inkluderas i skolarbetet.<sup>1</sup> Vi undersöker hur lärarna talar om elevernas användning av sina språkliga resurser när de arbetar med skoluppgifter såväl i skolan som hemma.

Forskare och skolmyndigheter uppmanar idag lärare att tillvarata elevernas hela språkliga repertoar (Cummins, 2017, 2021; García & Li Wei, 2014; Juvonen & Källkvist, 2021; Skolverket, 2022; Svensson 2019), det vill säga att elever ska kunna använda sina olika språk som resurser i skolarbetet för att stärka sin språk-, kunskaps- och identitetsutveckling. Detta utmanar de lärare som varken utbildats i hur flerspråkighet kan tas tillvara i skolarbetet eller har erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever. Vidare har aktionsforskning visat att det tar tid och kan vara svårt att förändra undervisningspraktiken så att elevernas flerspråkighet i större utsträckning kan tas tillvara som resurs i skolarbetet (Carbonara & Scibetta, 2021; Lindgren m.fl., 2015; Lupsa, 2022; Svensson, 2020, 2021; Svensson & Torpsten, 2017; Torpsten & Svensson, 2017; Wedin, 2017; Wedin & Wessman, 2017). I svensk skolas styrdokument finns en otydlighet kring vilken roll svenska språket har i relation till andra språk. Å ena sidan är svenska undervisningsspråket, å andra sidan ska under-

visningen utgå från elevernas språk och tidigare erfarenheter (Skolverket, 2022, s. 6) samt bereda eleverna möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål (SFS 2009:600). Otydligheten kring vilken roll svenska språket har i relation till andra språk i ordinarie undervisning gör det intressant att undersöka hur lärare uttrycker sig om elevers användning av flera språk i undervisningen. Ytterligare ett motiv till att undersöka lärares tal om elevers flerspråkande är att lärares attityder och förhållningssätt till elevers flerspråkighet har visat sig påverka såväl undervisningen som elevernas syn på sig själva och deras möjligheter att lära (Burton & Rajendram, 2019; Cummins, 2000).

Denna studie syftar till att undersöka hur två mellanstadielärare i varsin språkligt heterogena klass talar om flerspråkande i skolarbetet före och efter en intervention. Skolors förändringsarbete är ofta arbetskrävande och tar lång tid, och även om interventionen i den här studien är kort vill vi undersöka om lärarnas tal om flerspråkande i skolarbetet i någon mån förändras, vilket i så fall skulle kunna motivera skolor att delta i såväl utvecklingsprojekt som aktionsforskningsprojekt oavsett storleken på projekten. Undersökningen av lärares tal om flerspråkande före och efter en intervention kan också generera kunskap om vilket stöd lärare är i behov av för att kunna tillvarata elevers flerspråkiga repertoarer i skolarbetet. Följande frågeställningar har varit vägledande i arbetet:

1. Hur motiverar lärarna sina utsagor om att främja respektive begränsa flerspråkande i skolarbetet?
2. Hur talar lärarna om flerspråkande i skolarbetet före och efter interventionen?

## TIDIGARE FORSKNING

Flera tidigare studier har visat hur elevers flerspråkiga repertoar används och tas tillvara i tvåspråkiga klassrum, där elever och lärare delar samma språk (Cummins, 2000, 2017; García, 2009; García & Li Wei, 2018; Lin & Lo, 2017; Thomas & Collier, 1997). Färre studier belyser hur elevers språkliga repertoarer tas tillvara i språkligt heterogena klassrum. I flera av dessa har det i stället för en flerspråkighetsnorm visats råda en enspråkighetsnorm (se t.ex. Lindgren m.fl., 2015), där elevers flerspråkighet inte tas tillvara som en resurs.

I syfte att förändra undervisningspraktiken i språkligt heterogena klassrum så att elevernas flerspråkighet i större utsträckning kan tas tillvara som resurs i skolarbetet har det utförts aktionsforskning på låg- och mellanstadiet. Cummins och Early (2011) visar i Kanada hur elevernas flerspråkiga identitet kan stärkas via multimodalt flerspråkigt textarbete. Carbonara och Scibetta (2021) redogör för hur lärare i Italien i samverkan med vårdnadshavare och forskare ökade elevers måluppfyllelse genom att integrera flerspråkande i ordinarie undervisning. På en F–6-skola i Sverige bedrevs ett treårigt aktions-

forskningsprojekt av Lindgren m.fl. (2015). Resultaten visar att skol-utvecklingsarbete kräver fortbildning av personal och starkt stöd av skolledningen för att en skola ska bryta enspråkiga normer och övergå till synen på flerspråkighet som resurs. En flexibel användning av elevernas olika språkliga resurser gav enligt flera studier i projektet eleverna tillfällen att utveckla språk- och ämneskunskaper parallellt. Därtill upplevde eleverna flerspråkandet som något positivt, som en förstärkning av deras flerspråkiga identitet (Svensson, 2021; Svensson & Torpsten, 2017; Torpsten & Svensson, 2017). Dock visar Lupsa (2022) att ett kollegialt reflekterande kring flerspråkighet inte alltid bidrar till att lärare tar till sig nya kunskaper och omsätter dessa fullt ut i praktiken. Även Wedins (2017) och Wedin och Wessmans (2017) aktionsforskningsprojekt i årskurs 1–6 syftade till att stärka flerspråkandet i språkligt heterogena klassrum. Forskningen bidrog till att flerspråkande framhölls i skolans manifesta språkpolicy, i elevers och lärares tal om flerspråkighet och iscensattes i lärares undervisning. Projektet visade vidare att förändringar ställer höga krav på lärarna, bland annat beträffande samverkan med studiehandledare och vårdnadshavare, och att lärare är beroende av att skolan utvecklar ett organiserat stöd för att främja flerspråkande i skolarbetet. Dessa svenska aktionsforskningsprojekt främjade sammanfattningsvis en ökad användning av elevernas flerspråkighet som resurs i skolarbetet, samtidigt som det framkom att förändring tar tid och ställer krav på lärare, skolledare och skolors organisation.

Tidigare forskning om hur mellanstadielärare uttrycker sig om flerspråkande i språkligt heterogena klassrum är knapp (Cunningham, 2019). I en svensk studie (Svensson, 2020, 2021) berättar fyra mellanstadielärare att de såg möjligheter för eleverna att utveckla sina språk genom pedagogiskt transspråkande<sup>2</sup>, men att det också medförde utmaningar för vissa elever att återkommande använda och knyta an till sitt modersmål vid grupparbete i homogena språkgrupper. I stället inriktades undervisningen på att möjliggöra för elevernas enskilda användning av modersmålet med hjälp av digitala verktyg. Snoder m.fl. (2021) fann i en studie att fem flerspråkiga lärare i grundskolans tidiga år uttryckte att deras egen flerspråkighet var en naturlig resurs i skolmiljön men att de samtidigt var ambivalenta till hur flerspråkigheten skulle användas i själva undervisningen. En av lärarna menade till exempel att hon bara använde sin arabiska vid ”speciella tillfällen” eftersom undervisningsspråket är svenska. I en brittisk studie intervjuades 31 låg- och mellanstadielärare (Cunningham, 2019). Lärarna uttryckte att de värdesatte elevernas flerspråkande men kontrollerade och villkorade den. Detta motiverades bland annat utifrån att lärarna inte förstod elevernas språk, att de behövde skapa ordning samt inkludera alla elever. Vidare var de diskurser som till synes var positiva ofta grundade i att modersmålen skulle vara till nytta i elevernas utveckling av undervisningsspråket, varför den övergripande norm som

många av lärarna gav uttryck för egentligen var enspråkig. Elevernas modersmål var därför sällan helt välkomna i skolan.

Svensson m.fl. (2022) studerade i en svensk kontext vårdnadshavares med migrationsbakgrund och lärares uppfattningar om användningen av samarbetsuppgifter, som kan göras på valfritt språk för att knyta samman hem och skola på mellanstadiet. Resultatet visar att majoriteten av vårdnadshavarna uppfattade samarbetsuppgifterna som något positivt som bidrog till mer insikt i barnens skolarbete. Författarna argumenterar för att lärare behöver vara lyhörda för den språkliga situationen i elevernas hem, om samarbetsuppgifter på valfritt språk både ska bidra till elevers lärande och ge vårdnadshavare ökade insikter i barnens skolarbete.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att lärare i språkligt heterogena låg- och mellanstadielklassrum uttrycker att de tillvaratar och värdesätter elevers flerspråkiga resurser i skolarbetet. Emellertid exemplifieras också i några av studierna lärarnas ambivalens till flerspråkande i skolarbetet och hur de sätter gränser för flerspråkiga undervisningspraktiker. Enligt Cunningham (2019) har tidigare studier dessutom visat att lärare ofta är positivt inställda till att arbeta med elever med andra modersmål men att de i praktiken ofta finner det utmanande på grund av bristande erfarenheter. Det borde därför vara viktigt att undersöka hur lärare talar om flerspråkande i samband med att de deltar i en intervention, vilket vår studie bidrar till.

## TEORETISKT RAMVERK

Genom att uppmuntra flerspråkande i skolarbetet ges fler elever fler tillfällen att uttrycka sig och ta plats i klassrummet, vilket bidrar till stärkt identitet, ökat deltagande i skolarbetet och, ytterst, förbättrade skolresultat (Cummins, 2000, 2017, 2021). Inkluderingen av elevernas flerspråkande behövs dels för att bekräfta deras flerspråkiga identiteter, dels för att bekräfta dem som kompetenta elever (Cummins, 2017). I ett vidare perspektiv kan flerspråkande ses som inkluderande undervisning, som välkomnar all diversitet och ser det som en tillgång snarare än som ett problem (Ainscow & Messiou 2018; Bunar & Juvonen, 2022; Kugelmass 2006), och står på så sätt i samklang med epistemisk rättvisa (Fricker, 2007, 2017), där en persons eller en gruppns kunskaper värderas som relevanta och trovärdiga. Elever kan ha lättare att uttrycka sig på ett annat språk, till exempel modersmålet, än på undervisningsspråket svenska. I klassrum där flerspråkande uppmuntras ges alla elever möjlighet att uttrycka sig, och de kan därmed positionera sig och positioneras som kunskapssubjekt, alltså som någon som har förmågan att veta och fungera som legitima och trovärdiga kunskapsbärare (Fricker, 2007, 2017).

Ruiz (1984) redogör i en språkpolicykontext för tre olika förhållningssätt till språk och språkanvändning<sup>3</sup> i ett samhälle. Dessa innebär att språkanvändningen kan ses som *problem*, *rättighet* eller *resurs*. När ett enspråkigt ideal

framhålls uttrycks flerspråkigheten som problem som ska åtgärdas. I stället för att fokusera flerspråkigas resurser, fokuseras deras begränsade målspråk och det stöd de behöver för att överkomma sina språkliga utmaningar och assimileras in i samhället. När flerspråkigheten däremot framhålls som en rättighet ger den uttryck för minoritetsgruppers rätt att kunna uttrycka sin identitet och delta i samhället som ett sätt att minska diskriminering. När flerspråkigheten framhålls som resurs blir minoritetsspråkstalarna bärare av en språklig expertis som kan vara gynnsam för samhället, för minoritetsgruppen och den enskilda individen. Ruíz (2010) varnar dock för att se flerspråkigheten endast som ett instrumentellt redskap som syftar till att stärka ett samhälle ekonomiskt och politiskt. Han poängterar att flerspråkigheten i stället måste öka den sociala rättvisan för minoritetsspråkstalarna själva, och vara en personlig resurs som till exempel kan utveckla ens identiteter, akademiska framgångar och kognitiva förmågor. Vidare är synen på språkanvändning som resurs en förutsättning för att kunna tala om språkanvändning som en rättighet, för om man inte betraktar användningen av ett språk som något värdefullt blir det svårt att hävda att någon har rätt att använda det, enligt Ruíz (2010).

Hult och Hornberger (2016) har utvecklat Ruíz tre förhållningssätt i relation till elevers utbildning. De menar att i utbildningssammanhang där flerspråkandet ses som problem förespråkas en undervisning som gör att minoritetsspråkeleverna så fort som möjligt övergår till att bara använda majoritetsspråket. I utbildningssammanhang där flerspråkandet ses som en rättighet förespråkas en likvärdig utbildning för alla elever, oavsett om de ges stöd i majoritetsspråket eller i sina minoritetsspråk. Slutligen, i utbildningssammanhang där flerspråkandet ses som resurs för samhället och minoritetsspråkstalarna själva förespråkas en utbildning där elever ges stöd i att både utveckla en hög nivå i majoritetsspråket och i sina minoritetsspråk, det vill säga en livslång två- eller flerspråkighet (Hult & Hornberger, 2016).

## MATERIAL OCH METOD

Den här studien rör hur lärare talar om flerspråkighet med utgångspunkt i erfarenheter som de gjorde genom den intervention som genomfördes i de två klasserna under 14 veckor. Interventionen innebar att lärarna med feedback från forskarna provade att genomföra aktiviteter som de inte tidigare gjort och att forskarna under observationssamtal följde upp vad som sagts och gjorts i klasserna. Det var lärarna som planerade och genomförde undervisningen, men forskarna föreslog bland annat att lärarna skulle skapa och pröva en samarbetsuppgift som eleverna kunde göra tillsammans med sina vårdnadshavare på valfritt språk i hemmet i syfte att öka samverkan mellan hem och skola. Den huvudsakliga interventionen består av samarbetsuppgiften men lärarna provade också att på olika sätt uppmuntra eleverna att

använda sina olika språkliga resurser i skolarbetet under tiden för interventionen.

### **Studiens material och de deltagande lärarna**

I denna studie analyseras fyra semistrukturerade audioinspelade intervjuer, två med varje klasslärare, som pågick mellan 29 och 64 minuter. Den första intervjun gjordes innan interventionen påbörjades, och den andra och avslutande intervjun gjordes efter interventionen. Vissa av de frågor som ställdes till lärarna före och efter interventionen var identiska, såsom ”Vilka vinster tänker du att det finns eller skulle finnas med att elever använder sin flerspråkighet i klassrummet?” och ”Finns det några utmaningar med att eleverna använder sin flerspråkighet i undervisningen?”. Därmed kunde skillnader i lärarnas uttryckta förhållningssätt före och efter interventionen undersökas.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga elever, deras vårdnadshavare och de två lärare som ingår i studien gav sitt skriftliga samtycke till att medverka. Vidare informerades elever, deras vårdnadshavare och deras lärare om studiens syfte och upplägg, hur materialet skulle hanteras och förvaras, om skolornas, lärarnas och elevernas garanterade anonymitet samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att förklara varför. Inga uppgifter om elevernas olika modersmål eller andra känsliga personuppgifter har samlats in. Ortografiska transkriptioner av de fyra intervjuerna gjordes av en transkriptionsbyrå som följer GDPR. De deltagande klasslärarna, som här kallas Kim och Love, har lärarexamen och lång undervisningserfarenhet. För Kim var det relativt nytt med så många flerspråkiga elever i klassrummet, framför allt med så många nyanlända elever, det vill säga elever som gått kortare tid än fyra år i svensk skola.

### **Interventionens genomförande i respektive klassrum**

Kims undervisning i årskurs 5 i kemi och teknik och Loves undervisning i svenska i årskurs 4 observerades vid tre tillfällen i varje klass. Första observationen gjordes före interventionens början, den andra när samarbetsuppgiften introducerades och den tredje när uppgiften gick igenom i klassen efter genomförandet. Klassrumsobservationerna följdes upp av observationssamtal mellan forskaren och läraren. Interventionen byggdes således upp stegvis i samarbete mellan forskaren och läraren. På så sätt fanns goda möjligheter för dem att bygga förtroende för varandra. Vägledande principer för forskarna som genomförde interventionen var att stödja läraren att tillvarata elevernas flerspråkiga resurser<sup>4</sup> och samtidigt vara lyhörda för de utmaningar som lärarna gav uttryck för i sin lärprocess. Det finns förstås en risk att lärarna i den avslutande intervjun efter interventionen skulle säga det som de tror att forskarna vill höra. Dock menar forskarna att den risken inte bör ha påverkat resultatet, eftersom lärarnas utsagor har kunnat jämföras med de erfarenheter

som de fick under interventionens observationer och observationssamtal. Forskarna som genomförde interventionen har alltså kunnat följa vad lärarna sagt och gjort genom hela processen och dessutom eftersträvat att inte värdera det som lärarna uttryckt.

I femteklassen observerades först Kims undervisning i kemi. Läraren och eleverna använde enbart svenska under den första lektionen. En närvarande språkstödjare<sup>5</sup> översatte dock ibland till två elevers modersmål. I det efterföljande observationssamtalet framkom att läraren inte brukade tänka på att arbeta på något särskilt sätt för att underlätta förståelsen för elever med annat modersmål än svenska. Under den andra observationen hölls en genomgång i teknik om utveckling över tid av olika tekniska lösningar. Läraren talade svenska men uppmuntrade efter hand några elever att använda sina modersmål och benämna föremålen högt i klassen. Orden skrevs på smartboarden av en studiehandledare och två elever. Därefter projicerade läraren instruktioner på svenska om en samarbetsuppgift på smartboarden:

### Figur 1.

*Instruktioner till samarbetsuppgiften i femteklassen*

#### **Läxa med förälder**

Jag [\*läraren] är med i ett forskningsprojekt där man försöker ta tillvara på flerspråkigheten i ett klassrum och en del av det är att läxorna involverar er föräldrar.

Prata gärna ert modersmål hemma när ni diskuterar nedanstående frågor, helt OK att skriva ner svaren på modersmålet också. Viktigt att eleven frågar och skriver. Eleverna kommer få redovisa läxan i grupper och i helklass.

Vi arbetar nu med teknik, där ett mål är att eleverna ska kunna berätta hur ett föremål har förändrats över tid och vilka för- och nackdelar det har. [...]

Med samarbetsuppgiften följde frågor för eleverna att ställa till vårdnadshavarna. Till de elever som talade annat modersmål än svenska i hemmet delades uppgiften ut översatt till dessa språk.

Under den tredje observationen redovisade eleverna samarbetsuppgiften muntligt i smågrupper. Homogena språkgrupper skapades för elever med gemensamt språk. Efter smågruppsamtalen ledde läraren en helklassgenomgång av uppgiften på svenska. I det efterföljande observationssamtalet framkom att Kim var nöjd med elevernas och vårdnadshavarnas engagemang i uppgiften, men att hen var osäker på om elevernas modersmål verkligen blev en tillgång i deras lärande. Vid den uppföljande intervjun fem veckor efter interventionen framkom det att läraren hade börjat pröva att skriva upp ord på lappar som studiehandledare hade fått översätta för sina elever under lektionen, och detta var ett arbetssätt som Kim sade sig vilja fortsätta med.



I fjärdeklassen observerades Loves svenskundervisning. Under den första observationen när läraren stöttade klassens elever före, under och efter läsningen av en faktatext hördes inget annat språk än svenska i klassrummet. I det efterföljande observationssamtalet bekräftades lärarens stöttande arbete med texterna, i synnerhet för de elever som undervisas på sitt andraspråk, men att hen inte var lika medveten om att två av klassens flerspråkiga elever inte hade deltagit i klassens gruppsamtal. Inför nästa observation utformade Love samarbetsuppgiften, som bestod i att eleverna och vårdnadshavarna skulle fylla i släktingars namn och födelseår på ett släkträd på det eller de språk som de brukar använda hemma. Så här formulerades instruktionen i klassens veckobrev som delades ut under det andra observationstillfället:

### Figur 2.

*Instruktioner till samarbetsuppgiften i fjärdeklassen*

Hemuppgiften till onsdag i svenska är att fylla i sitt släkträd med namn och födelseår (om man kan). Uppgiften är dessutom att fundera på vem i släkten man är lik med tanke på utseende, intressen och personlighetsdrag. Läxan är en del i det samarbete som vi tidigare har informerat om, med [REDACTED]. I denna läxa uppmuntrar vi att ni använder ert modersmål. Ni som använder ett annat språk än svenska får gärna hjälpa barnen att skriva "släktorden" på ert modersmål.

Under det tredje observationstillfället, när eleverna i smågrupper redovisade sina släkträd för varandra, användes inte flerspråkigheten som resurs i någon större utsträckning. Elevernas flerspråkighet framhölls dock i lärarens helklassgenomgång i slutet av lektionen när de berättade vad släktorden hette på olika språk. Eftersom lärarens avsikt med samarbetsuppgiften främst var att modersmålet skulle vara en resurs när den gjordes hemma med vårdnadshavarna, var läraren i det efterföljande observationssamtalet nöjd med att alla elever hade gjort uppgiften och var engagerade när den presenterades. Att alla vårdnadshavare hade deltagit var för läraren ett tecken på att uppgiften inte hade krävt specialiserade ämneskunskaper, utan gjort det möjligt för alla att delta. Under tiden för interventionen fick eleverna, förutom samarbetsuppgiften, göra egna språkporträtt och skriva "hej" på sina olika språk och sätta upp på klassrumsväggen.

### Analysens genomförande

Studiens resultat har genererats genom kvalitativ innehållsanalys (Patton, 2002). Först lyssnade vi på de audioinspelade intervjuerna upprepade gånger, varpå transkriptionerna av dessa lästes flera gånger för att få en överblick över vad lärarna sagt. Efter det kodades det som lärarna sagt om flerspråkande. Mer specifikt kodades allt tal om elevers, lärares, språkstödjares, studiehandledares och vårdnadshavares användning av andra språk än svenska som vår

analysenhet. Därefter identifierades yttranden om flerspråkande som fanns i bakgrundsintervjuerna utifrån vad lärarna uttryckte att de gjorde för att främja flerspråkande och lärarnas uttryckta gränser för flerspråkande i skolarbetet. Sedan kodades motiven för hur lärarna gjorde för att främja respektive begränsa flerspråkande. Först var denna kodning av motiven mycket textnära med detaljerade utsagor, varpå betydelsen av det sagda koncentrerades som teman. Därefter kunde de uttryckta motiven föras samman till större teman såsom ”ökad samverkan med vårdnadshavare” och ”eleverna får stöd för att lära”. På så sätt organiserades analysenheterna i kategorier som sammanlänkades i övergripande teman.

Den avslutade intervjun undersöktes även utifrån hur lärarna själva explicit uttrycker att deras förhållningssätt till flerspråkande i skolarbetet förändrats i och med deltagandet i samverkansprojektet. Allra sist lades Ruíz (1984) tre olika förhållningssätt till flerspråkighet som ett tolkande raster på de teman som tidigare tagits fram via den kvalitativa innehållsanalysen. Analysen var först induktiv när vi markerade vad lärarna sa att de gjorde för att främja respektive begränsa flerspråkandet i skolarbetet. Ruíz (1984) tolkande raster gjorde analysen deduktiv och lades till sist. Detta raster innebar att lärarnas uttryckta motiv för att främja flerspråkande, sammanförda i större teman, tolkas som ett förhållningssätt där flerspråkigheten ses som en resurs eller rättighet. Lärarnas uttryckta motiv för att begränsa flerspråkande, sammanförda i större teman, tolkas som ett förhållningssätt där flerspråkigheten ses som ett problem.

Den framkomna synen hos lärarna på flerspråkighet som resurs, rättighet eller problem diskuterades avslutningsvis i förhållande till inkludering (Ainscow & Messiou, 2018; Kugelmass, 2006) och epistemisk rättvisa (Fricker, 2007, 2017).

## LÄRARNAS TAL OM OM FLERSPRÅKANDE I SKOLARBETET

Lärarnas tal om flerspråkande i skolarbetet före och efter interventionen presenteras och tolkas med en syn på flerspråkande som problem, rättighet och resurs (jfr Ruíz 1984). Lärarnas uttryckta motiv för att främja respektive begränsa flerspråkande i skolarbetet presenteras i teman som här skrivs kursivt.

### **Flerspråkande som problem före interventionen**

Lärarna berättar att de begränsar användningen av elevernas modersmål. En anledning till detta är enligt dem att många elever är så duktiga på undervisningsspråket svenska att de inte behöver använda modersmålet som stöd för lärande. Däremot, menar lärarna, att de elever som inte kan så mycket svenska kan behöva det stödet. Flerspråkandet villkoras således utifrån elever-

nas nivå i svenska och deras möjlighet att tillägna sig den undervisning som sker på svenska. Flerspråkandet begränsas också utifrån att eleverna inte utvecklat skolspråket på sitt modersmål i den utsträckning att det kan vara till nytta i skolarbetet. Love säger:

Vi har ju väldigt många svenska som andraspråks elever som behärskar sitt modersmål och svenskan ungefär lika bra, och för dem kanske det inte är nån större nytta liksom. Och sen har jag ju de eleverna eller har haft de eleverna som nånstans, alltså skolspråket är på svenska och sen har man ett väldigt enkelt vardagsspråk, eller enkelt, men mer vardagsspråk hemma, och då är man inte jättehjälpt att få det på sitt modersmål heller för då tycker man nästan det är lättare på svenskan.

Kim säger att hen inte tror att eleverna kan kemiorden på "sitt språk" och konstaterar dessutom att det på den lektion som observerades talades om abstrakta kemiord som därför kunde vara svåra att koppla till elevernas modersmål, som till exempel "kemisk reaktion". Som motiv till att begränsa flerspråkandet i skolarbetet uttrycker båda lärarna att eleverna klarar skolarbetet bättre på svenska än på modersmålet på grund av *elevernas höga språknivå i svenska* (och bristande skolspråk på sitt modersmål). Här används alltså elevernas goda kunskaper som argument för att inte använda hela deras språkliga repertoar. Ytterligare ett motiv till varför flerspråkandet bör begränsas i skolarbetet är enligt Kim *elevernas framtida nytta med att lära sig orden på svenska*.

Vidare uttrycker båda lärarna att de begränsar flerspråkandet utifrån *elevernas behov av studiero och ordning i klassen*. Kim nämner att hen inte alltid kan vänta in att språkstödaren eller studiehandledaren, som ibland finns med i klassrummet, ska ha hunnit översätta det läraren säger på svenska, eftersom eleverna inte klarar av att vänta. Läraren påstår att hen då "tappar" elever i undervisningen. Vidare säger Kim att hen ibland förbjudit flerspråkande för att det lett till konflikter och att hen då inte har förstått vad eleverna sagt till varandra:

Ibland har det väl varit så att man har förbjudit att man, att de pratar ett annat språk i klassrummet, för att det blir så mycket konflikter. För att de då svär till varandra och, ja du vet, det händer en massa annat. Så det har nästan gjort att man har fått förbjuda många gånger för att man måste veta vad som sägs, för att det blir så mycket konflikter och bråk. Och då måste jag ju förstå vad som sägs för att jag ska förstå själva situationen. Så tyvärr har man hamnat i den situationen för att det är för mycket stök.

En gräns för flerspråkandet har enligt Kim satts för att förhindra "bråk" och "stök". Love säger i sin tur att när eleverna sinsemellan diskuterar ämnesinne-

håll på sitt modersmål behöver de tala tyst så att de inte stör de andra i klassen. Läraren villkorar därmed den flerspråkiga praktiken:

Vid vissa tillfällen har de suttit lite tyst för sig själva och pratat och det har inte vart nån stor grej, så. Sen tycker, har vi ju sagt att man kanske, klart om det är nån som är helt ny och inte kan prata svenska så mycket det är klart de måste ju få prata sitt modersmål med en kompis, men annars har vi kanske sagt att man ska försöka använda svenskan när alla är med så inte nån känner sig, utestängd. Att de pratar på arabiska och så står jag jämte och förstår ingenting för det kan ju också vara en obehaglig känsla. Men då handlar det ju mer om sociala sammanhang än att man använder det för att förstå en text. Det tycker inte jag är nån utmaning.

Love är tydlig med att modersmålet främst bör användas för att förstå det som uttrycks på svenska, till exempel en skriven text, och inte som ett ”socialt språk” eftersom någon som inte kan det språket kan känna sig utanför. Hen säger också att eleverna sällan pratar sitt modersmål på lektionerna om hen inte säger till att de ska det, men att de ofta använder sina olika språk på rasterna. Något som också begränsar lärarens främjande av flerspråkande i skolan är den ovilja vissa elever känner inför att pekats ut som annorlunda, som Love beskriver det. Hen nämner dock att de elever som inte vill pekats ut ändå kan tycka att det är okej att göra ett test på ett annat språk utanför klassrummet eller att se en film på modersmålet hemma. Love motiverar alltså gränserna för hur eleverna sinsemellan ska använda sin flerspråkighet genom att ge uttryck för att *eleverna ska skyddas*. De elever som inte är flerspråkiga ska enligt läraren skyddas från störande ljud och från att känna sig utanför, och de flerspråkiga eleverna ska skyddas från att känna sig utpekade och tvingade att använda ett annat språk än svenska.

Samtidigt som elevernas höga nivå i svenska och begränsade nivå på modersmålet begränsar flerspråkandet i skolarbetet, uttrycker Kim att viss flerspråkig personal (språkstödjare och studiehandledare) inte kan tillräckligt med svenska för att flerspråkigheten ska kunna användas som resurs fullt ut i undervisningen. Exempelvis säger läraren att hen har haft svårt att kommunicera med en språkstödjare i klassrummet. Samtidigt säger Kim att hen gärna skulle vilja samarbeta mer med studiehandledare och modersmåls lärare men att tidsbrist och skolans organisation hindrar samarbetet. Beträffande de resurser som är tänkta att användas som resurser för flerspråkiga elever, nämner Kim att dessa kan vara svåra att använda på rätt sätt eftersom eleverna har så olika förutsättningar och behov. Love nämner att det flerspråkiga material som finns att tillgå inte alltid är åldersanpassat och lämpligt att använda. I den första intervjun framkom också att Kim tycker att det kan vara relativt utmanande att olika elevgruppers behov ställs emot varandra, till exempel när det gäller att sätta upp saker på väggarna. Resultaten visar alltså att båda lärar-

na, men framförallt Kim, motiverar ett begränsat flerspråkande utifrån *skolans bristande resurser*.

När Kim får frågan av forskaren om de skulle kunna sätta upp ord och begrepp med förklaringar och dylikt på elevernas olika språk på väggarna i klassrummet, svarar hen att lärarna via fortbildning har fått veta att väggarna ska hållas kala för att vissa elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer behöver ha det så för att må bra. Detta sätter gränser för lärarens möjlighet att kunna stötta de övriga eleverna i klassrummet med visuell input och därmed begränsas lärarens och elevernas möjligheter till flerspråkande som resurs. *Skolans beslut om lärmiljön* för att skydda en viss grupp elever är således ytterligare ett motiv som begränsar möjligheten till flerspråkande i skolarbetet.

Love uttrycker även att hen behöver lära sig mer för att i större utsträckning kunna tillvarata elevernas flerspråkighet i skolarbetet. Hen säger att hen framförallt har jobbat med att eleverna ska få lyssna på ämnesinnehållet på sitt modersmål eller att de ska få diskutera det med någon som kan modersmålet, men att hen inte har arbetat så mycket med elevernas flerspråkighet. På frågan om vinsterna med att använda flera språk i skolarbetet svarar hen att ”jag känner att jag måste nog få lite mer verktyg hur jag ska göra för där känner jag mig lite osäker”. Kim förklarar att hela hens skola behöver lära sig mer om hur flerspråkighet kan ses som resurs i skolarbetet. *Lärarnas behov av fortbildning* är således ytterligare ett motiv som uttrycks av Love och Kim.

Sammanfattningsvis motiverar båda lärarna de gränser för hur eleverna ska använda sin flerspråkighet genom att hänvisa till *elevernas höga språknivå i svenska* (och deras bristande nivå på sina modersmål), *elevernas behov av studiero och ordning i klassen*, *skolans bristande resurser* samt *lärarnas behov av fortbildning*. Förutom de gränser som båda uttryckt motiverar Kim gränserna för användningen av flera språk genom att hänvisa till att *elevernas framtida nytta med att lära sig orden på svenska samt skolans beslut om lärmiljön*. Love framhåller också att *eleverna ska skyddas*. Flera av lärarnas utsagor rör åtgärder som används för att begränsa flerspråkandet i skolarbetet, såsom att uppmana eleverna att tala tyst eller att bara tala svenska i sociala sammanhang, vilket indikerar att lärarna talar om flerspråkandet som problem (jfr Ruíz, 1984).

### **Flerspråkande som resurs och rättighet före interventionen**

För att eleverna, företrädesvis de nyanlända eleverna, lättare ska förstå och fördjupa det ämnesinnehåll som undervisas om på svenska berättar lärarna att de laddar ner läroböcker och filmer på elevernas modersmål. De berättar också att de ibland låter några av klassens elever samtala om ämnesinnehållet sinsemellan på sitt modersmål för att de lättare ska förstå. Love säger därtill att hen uppmanar eleverna att göra ordlistor där de översätter orden från svenska till sitt modersmål. Hen nämner också att studiehandedare kan bistå med att översätta ämnesord, vilket också bidrar till att eleverna förstår ämnesinnehållet bättre i till exempel NO och SO. Kim nämner att hen ibland invän-

tar språkstödjares och studiehandledares översättningar innan hen själv fortsätter undervisa på svenska. Kim säger också att hen önskar ett tätare samarbete med modersmåls lärare, eftersom det skulle stärka ”den röda tråden” i undervisningen om de till exempel talade om kemiord i modersmålsundervisningen, som hen tar upp i NO-undervisningen. Båda lärarna konstaterar att samarbetet med studiehandledare gör att elevernas kunskaper kan testas och bedömas på modersmålet. Detta, i likhet med att ha filmer och läroböcker på elevernas modersmål, motiveras utifrån att flerspråkandet kan leda till att *eleverna får stöd för att lära* och att *eleverna får högre betyg*.

Ett annat motiv till att använda flerspråkighet i skolarbetet uttrycks av båda lärarna som *ökad samverkan med vårdnadshavare*. Båda lärarna berättar att de använder sig av tolkar i möten med vårdnadshavare med migrationsbakgrund. Kim säger att det görs vid utvecklingssamtal och om det har hänt något på skolan som vårdnadshavarna behöver informeras om. Ibland används flerspråkiga resurspersoner som finns på skolan för att ringa hem till vårdnadshavarna, men hen är medveten om att de egentligen ska använda sig av tolkar. Hen nämner att vissa blanketter som används på skolan också finns översatta till flera olika språk och att hen ibland skickar hem dessa till vårdnadshavarna. Ett motiv till att använda flerspråkighet i skolarbetet uttrycks av Kim som att det hjälper till att informera vårdnadshavarna om vad man arbetar med i skolan. Love betonar dessutom att samverkan bör erbjuda vårdnadshavarna ett ökat deltagande i skolarbetet. När hen exempelvis laddar ner filmer på modersmålet, som eleverna kan titta på hemma, menar hen att det kan leda till att vårdnadshavarna deltar mer i barnens skolgång. Läraren förklarar samtidigt att skolan inte alltid ger vårdnadshavarna med migrationsbakgrund rätt förutsättningar att delta. Det är dock tydligt att Love ser det som sitt ansvar att ge vårdnadshavarna dessa förutsättningar.

Love motiverar också flerspråkande i skolarbetet utifrån att det är *lustfyllt att pröva och använda olika språk i klassen*. Hen berättar att det var roligt och spännande när de prövade att säga ”hej” på de olika språk som talades i klassen. Av bakgrundsintervjuerna framkommer alltså att de två lärarna uttrycker att flerspråkandet främst ses som en resurs som kan användas för att erhålla något annat (jfr Ruíz, 2010), såsom ökad samverkan med vårdnadshavare eller för att eleverna ska lära sig mer och få högre betyg. Detta innebär att lärarnas syn på elevernas flerspråkande i skolarbetet ofta är instrumentell. När Love nämner att eleverna tyckte att det var roligt och spännande att säga ”hej” på alla de olika språk som talas i klassen, framkommer dock att den flerspråkiga användningen verkar ha ett värde i sig och inte enbart görs för att erhålla något annat.

Som svar på frågan om vilka vinster Love ser med flerspråkande i skolarbetet betonas åter elevernas möjligheter att kunna visa och fördjupa sina kunskaper på det språk man är tryggast i eller kan bäst. På frågan om hen tänker att flerspråkigheten främst är en vinst för att eleverna själva ska få

använda det språk de lär sig bäst på, svarar hen ”Ja, och att man känner att det är, att kompisarna ser att det är okej liksom [att använda det språk man är bäst på]”.

Sammanfattningsvis motiverar Kim och Love att de främjar elevernas flerspråkande i skolarbetet utifrån att *eleverna får stöd för att lära, eleverna får högre betyg* och att det ger *ökad samverkan med vårdnadshavare*, vilket visar en instrumentell syn på elevernas modersmål. Love talar emellertid också om att det är *lustfyllt att pröva och använda olika språk i klassen*, och här verkar flerspråkandet ha ett värde i sig och inte enbart syfta till att erhålla något annat (jfr Ruiz, 1984).

### Flerspråkande som problem efter interventionen

I intervjuerna som sker efter interventionen talar lärarna sällan om flerspråkande som problem. Dock nämner båda lärarna, liksom före interventionen, *elevernas höga språknivå i svenska*. De säger att många av eleverna har så hög språknivå i svenska att de hellre använder svenska än sina modersmål på lektionerna. När Love säger att användningen av elevernas modersmål på något sätt måste fördjupa deras kunskaper kan det tolkas som att hen villkorar flerspråkandet. På samma sätt kan det tolkas när hen i samma yttrande säger att många av eleverna i hens grupp redan har kommit så långt i sin utveckling av svenska att de vill använda svenskan i skolarbetet och förknippar skolarbetet med svenska:

Ja men jag tänker att det på nåt sätt ändå måste fördjupa deras kunskap om man kan få diskutera kanske på det språket man använder hemma. Sen har vi ju, just i min grupp tror jag att många av barnen har kommit så långt att de hellre väljer svenskan kring skolarbete tror jag för att det är det de förknippar med skolarbetet. Men, ja. Och där vill man ju uppmuntra dom att använda båda [språken] tänker jag. Det är ju alltid en vinst att ha många språk.

Sist i utdraget säger Love att hen vill uppmuntra eleverna att använda sina olika språk och att det alltid är en vinst att ha många språk. Här uttrycks en ambivalens gentemot elevernas flerspråkande i undervisningen. Å ena sidan ska eleverna bara använda andra språk om de behöver det för att fördjupa kunskaperna, å andra sidan vill hen uppmuntra dem att använda sina olika språk eftersom det ”alltid är en vinst att ha många språk”. Love fortsätter att berätta att hen förra året arbetade mycket med att ladda ner böcker och filmer på persiska åt en elev som behövde det och säger sedan ”men här har de [eleverna] kommit så långt att de, ja det stödet vill de inte ha liksom”. Flerspråkandet uttrycks åter av Love som ett stöd för de elever som ännu inte kan tillägna sig ämnesundervisningen på svenska och vill ha stödet på sitt modersmål.

Enligt Kim är det främst de nyanlända eleverna som med sina studiehandledare och modersmåls lärare använder andra språk än svenska i undervisningen. Hen säger att de andra eleverna som kan mer svenska hellre använder svenskan. På frågan om vilka tips Kim tar med sig från samverkansprojektet till undervisningen svarar hen att det är viktigt att de elever som ännu inte är så förankrade i svenska språket får göra läxan på sitt modersmål, medan de elever som kan mer svenska gör den på svenska:

Nä men just det här samarbetsläxor på sitt egna modersmål, den gillar jag ju för de här eleverna som verkligen är svaga på svenska. Även om jag kanske, jag trodde kanske fler elever skulle gilla det än vad de sa när vi pratade lite med dem. För många vill ju hellre göra det på svenska, men de eleverna som verkligen inte har lärt sig svenska än så blir det ju mycket bättre att man får göra det mycket mer på sitt modersmål.

Att samarbetsläxorna är viktiga för de nyanlända eleverna framkommer också när Kim säger att hen från samverkansprojektet bland annat tar med sig ”det här att fortsätta med samarbetsläxorna”.

Sammantaget uttrycks Kims förändrade förhållningssätt i relation till flerspråkande i skolarbetet främst i relation till de nyanlända eleverna. I den första intervjun uttrycker hen vid flera tillfällen flerspråkande som problem (jfr Ruíz, 1984), inte minst i relation till skolans bristande resurser. I den avslutande intervjun berättar Kim i större utsträckning vad hen gör och hur hen tar ansvar för att ge nyanlända elever stöd att lära via till exempel studiehandledare och bildstöd med översättning. Loves förändrade förhållningssätt rör framförallt det skolarbete som utförs tillsammans med vårdnadshavarna i hemmet. I den första intervjun beskrivs detta flerspråkande som resurs, medan det i den avslutande intervjun också beskrivs som en rättighet (Ruíz, 1984). Love säger också vid flera tillfällen att hen under interventionen blivit påmind om att oftare lyfta elevernas modersmål. När det gäller flerspråkandet i själva undervisningen uttrycker Love dock ett ambivalent förhållningssätt. Å ena sidan villkoras det och ses som ett potentiellt problem (jfr Ruíz, 1984) i och med att det begränsas till de elever som behöver den som stöd för att lära. Å andra sidan vill hen uppmuntra eleverna att använda båda språken eftersom det ”alltid är en vinst att ha många språk”. När lärarna fokuserar elevers begränsade (”bristande”) nivå i svenska görs det inte för att framhålla att eleverna behöver lära sig svenska och assimileras in i samhället (jfr Ruíz, 1984). I stället blir elevernas bristande svenska, enligt Kim och Love, ett motiv till att använda flerspråkigheten i skolarbetet som i sin tur ska ge eleverna ökade möjlighet att lära och lyckas i skolan.



### Flerspråkande som resurs och rättighet efter interventionen

Båda lärarna berättar att de efter interventionen i större utsträckning ser och tillvaratar flerspråkigheten som resurs i skolarbetet. I den första intervjun sa Kim att hen inte hade tid att samarbeta med studiehandledare utanför lektionstid. I den avslutande intervjun berättar hen dock att hen har börjat samarbeta under lektionstid genom att använda bildstöd och be studiehandledare att översätta svenska ord till elevernas modersmål under bilderna. Hen säger också att hen tycker att det är ”lite konstigt” att vara många vuxna (ibland upp till fem stycken) i klassrummet, men att det ”funkar” och att det måste vara en fördel för elevernas lärande. Kim prövade också att låta elever med samma modersmål redovisa samarbetsläxan i en språkligt homogen grupp, vilket möjliggjorde för de nyanlända att delta på ett annat sätt än tidigare. Samtalen möjliggjorde också för fler elever än vanligt att vara muntligt aktiva under lektionen, oavsett vilket språk de talade, menade Kim. På frågan om Kims förhållningssätt till elevernas flerspråkighet har förändrats under projektets gång svarar hen ”Nä inte förändrats så. Det är väl mer att jag verkligen försöker nu hjälpa dem som har svårt och kanske lite mer, att man tänker på det lite mer” och att hen ”tänker mer på de elever som inte är så förankrade i svenska språket”. Vikten av att behöva anpassa undervisningen till de nyanlända eleverna, som läraren beskriver, kan tolkas som att Kim i större utsträckning efter interventionen ser att de nyanlända eleverna behöver och har rätt till adekvat stöd. Resultatet visar därmed att Kim efter interventionen försöker se till minoritetsspråkselevernas rättighet att kunna delta fullt ut i undervisningen. Som svar på frågan om det finns någon möjlighet att Kim själv ”skulle få in flerspråkighet i sin undervisning eller om hen känner att det sköts av studiehandledarna för de nyanlända”, säger hen att ”man får väl försöka som lärare att, de här stora viktiga begreppen att dom ändå sägs på andra språk också i klassrummet, just för att man får med dom [nyanlända] också under lektionen mer då”. På frågan om vad Kim tar med sig från det här projektet i sitt fortsatta arbete svarar hen:

Nä men det är ju det här som vi har pratat om nu att man hela tiden fortsätter med detta, att få med transspråkande och samarbetsläxor och verkligen prata utifrån att modersmålet är bra att använda och så vidare. Det är ju att ta med sig det hela vägen nu liksom.

Kim antyder att hen har för avsikt att fortsätta lyfta flerspråkandet i undervisningen och att modersmålet är bra att använda. I intervjun före interventionen beskriver Kim de språkliga problem som skapar svårigheter i kontakten mellan skolan och vårdnadshavare med migrationsbakgrund, men citatet ovan kan tolkas som att läraren efter interventionen ser samarbetsuppgifter som kan göras på valfritt språk som en väg till ökad samverkan mellan skolan och hemmen. Den flerspråkiga användningen motiveras av Kim utifrån *ökad*

*samverkan med vårdnadshavare* men framför allt utifrån att *eleverna får stöd att lära*. Emellertid talar Kim om ett tillfälligt stöd för de nyanlända eleverna.

Love berättar efter interventionen att hen inte har förändrat sitt förhållningssätt till elevernas flerspråkighet så mycket men att hen har blivit mer påmind om att det är en resurs som ska lyftas fram. Läraren nämner att hen redan tidigare försökte lyfta fram elevernas modersmål för att det är roligt och spännande att göra det i klassen, men att hen nu har tänkt på att göra det oftare. På frågan om i vilka situationer hen blir påmind om detta svarar Love att hens förändrade förhållningssätt främst rör läxor och synen på att dessa ska kunna göras på det språk eleverna talar hemma med sina vårdnadshavare och inte kräva så mycket förkunskaper. Därigenom positioneras flerspråkandet i skolarbetet inte bara som resurs utan också indirekt som en rättighet för minoritetsspråkstalarna (Ruíz, 1984). I den avslutande intervjun framhålls vårdnadshavarnas rätt att få använda det språk de behöver för att kunna delta i barnens skolarbete. Den flerspråkiga användningen motiveras utifrån *ökad samverkan med vårdnadshavare* och Love framhåller att vikten av vårdnadshavarnas delaktighet i skolarbetet har stärkts under interventionen.

Love tar under den efterföljande intervjun upp att det under ett observationsamtal framkom att två flerspråkiga elever, som varit i Sverige i tre respektive fyra år, inte deltog i sina gruppsamtal. Love säger att det var väldigt intressant att hen inte hade sett att eleverna inte deltog och att de två eleverna nu placerats bredvid varandra för att ”de ska komma igång och prata och likasom, ja kunna stötta varandra kanske eftersom de pratar samma språk”. Läraren berättar att det blivit som hen hoppades och ”att när de två är tillsammans så tar de mer plats också i grupper där de är fler. Så det var ju lite spännande så”. Enligt Love bidrar omplaceringen också till att eleverna ibland använder sitt modersmål för att förstå. På frågan om elevernas engagemang har ökat i samband med den nya aktiviteten som gjorts under interventionen svarar hen att det var ovanligt många elever som gjorde samarbetsuppgiften som prövades under interventionen. När Love berättar vilka vinster hen ser med att använda elevernas flerspråkighet som resurs i undervisningen betonar hen att användningen på något sätt måste fördjupa elevernas kunskaper. Flerspråkandet motiveras också i denna intervju av Love utifrån *ökad samverkan med vårdnadshavare*, att *eleverna får stöd att lära* samt att det är *lustfyllt att pröva och använda olika språk i klassen*.

Till skillnad från hur lärarna uttryckte sig om flerspråkande i skolarbetet före interventionen framhåller Kim efter interventionen i större utsträckning de nyanlända elevernas möjligheter att delta i skolarbetet medan Love framhåller vårdnadshavarnas möjligheter att göra detsamma.

## DISKUSSION

Studien bidrar med kunskap om hur två mellanstadielärare talar om flerspråkande i sina språkligt heterogena undervisningspraktiker före och efter en

intervention. Interventionen, som syftade till att ge stöd till respektive lärare att i större utsträckning tillvarata flerspråkiga resurser i skolarbetet, innebar bland annat att en flerspråkig samarbetsuppgift prövades i klasserna. Studiens huvudresultat är att lärarna efter interventionen i större utsträckning än före ger uttryck för att flerspråkande är en resurs i skolarbetet. Emellertid uttrycker lärarna både före och efter interventionen att flerspråkandet främst behöver riktas till de elever som ännu inte kommit så långt i sin utveckling av svenska. Flerspråkandet uttrycks därmed som en *villkorad resurs*; något som tillfälligt kan användas av de elever som ännu inte lärt sig tillräckligt med svenska.

Före interventionen uttrycker båda lärarna att det finns gränser för elevernas flerspråkande (jfr Cunningham, 2019; Snoder m.fl., 2021). I dessa uttalade gränser uttrycks flerspråkandet som problem eller potentiellt problem (jfr Ruíz, 1984), vilket medför att elevernas möjligheter att utveckla kunskaper på fler språk begränsas och att de inte fullt ut erbjuds att positionera sig eller positioneras som kunskapssubjekt som möts med trovärdighet (jfr Fricker, 2007, 2017). Emellertid talar lärarna före interventionen samtidigt om att de ser flerspråkigheten som resurs i skolarbetet (jfr Ruíz, 1984).

Efter interventionen framhåller Love att hen framförallt har förändrat sitt förhållningssätt till hur samarbetsuppgifter kan öka vårdnadshavarnas delaktighet i skolarbetet. Detta kan jämföras med tidigare studier som funnit att vårdnadshavare med migrationsbakgrund genom samarbetsuppgifter på valfritt språk fått mer insikt i barnens skolarbete (Strandberg, 2013, 2020; Svensson & Kahlid, 2017; Svensson & Svensson, 2022), men att skolan måste vara lyhörd för elevernas språkliga situation i hemmen (Svensson m.fl., 2022). Love uttrycker också att det är lustfyllt att pröva och använda olika språk i klassen, vilket tolkas som att flerspråkandet i sig har ett värde och inte används som ett instrument för att erhålla något annat (jfr Ruíz, 1984). Efter interventionen uttrycker Kim att hen framförallt har förändrat sitt förhållningssätt i relation till hur de nyanlända eleverna kan ges stöd i klassrumsundervisningen, bland annat genom sitt samarbete med studiehandledarna i klassen. Love uttrycker också flerspråkande som en rättighet i samband med samarbetsuppgiften, och Kim närmar sig synen på flerspråkighet som en rättighet när hen talar om nyanlända elevers behov (jfr Ruíz, 1984). Rent praktiskt säger de båda lärarna att de via interventionen prövat att på olika vis ytterligare främja flerspråkandet i skolarbetet, vilket kan öka inkluderingen (Bunar & Juvonen, 2022; Juvonen & Källkvist, 2021; Kugelmass, 2006) och bidra till att epistemisk rättvisa (Fricker, 2007, 2017) erbjuds elever och vårdnadshavare med migrationsbakgrund. Om elever tillåts använda sitt starkaste språk, som kan vara deras modersmål, kan de sannolikt uttrycka sig mer utvecklat och fördjupat än om de tvingas använda ett andraspråk som de har begränsad erfarenhet av. Erbjuds de att använda sitt starkaste språk kan det därtill leda till att deras kunskaper uppfattas som mer legitima och trovärdiga (jfr Fricker, 2007, 2017).

Båda lärarna ger dock fortsatt uttryck för att flerspråkandet framför allt behövs som stöd för de elever som ännu inte är så förankrade i svenskan, vilket visar på en något instrumentell syn på flerspråkande i skolarbetet. De framhåller också att inte alla elever vill använda sitt modersmål i skolarbetet. Svenskan, som det givna undervisningsspråket, sätter således gränser för flerspråkandet i studiens två klassrum (jfr Snoder m.fl., 2021). I grundskolans läroplan står visserligen att målet är att eleverna ”efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift” (Skolverket, 2022, s. 11), men styrdokumentens otydlighet angående vilken roll svenska språket har i relation till andra språk i ordinarie undervisning gör att det blir upp till varje lärare att besluta huruvida eleverna ska ges möjlighet att använda sina olika språkliga resurser eller inte.

I den avslutande intervjun framhåller Kim att det ökade flerspråkandet ger de nyanlända eleverna ökade möjligheter att delta i skolarbetet, och Love framhåller vårdnadshavarnas ökade möjligheter att delta i detsamma. Dock talar ingen av lärarna om hur flerspråkigheten kan bli en resurs för flerspråkiga elever som har en god behärskning av svenska eller hur elevernas flerspråkighet kan stärka deras identiteter. Enligt Kim och Love behöver eleverna ha utvecklat ett skolspråk på modersmålet för att det språket ska vara till nytta i svensk skola. Det kan jämföras med Karlsson m.fl. (2019) som visat hur nyanlända elever länkade det abstrakta ämnesinnehållet på svenska till konkreta erfarenheter via sitt modersmål och på så vis skapade mening i NO-undervisningen.

Ingen av lärarna förespråkar en undervisning som gör att minoritetsspråkeleverna så fort som möjligt ska övergå till att bara använda majoritetsspråket svenska, vilket enligt Hult och Hornberger (2016) utmärker ett förhållningssätt där flerspråkandet ses som problem i elevers utbildning. Lärarna i vår studie uttrycker dock att flerspråkandet kan vara fördelaktigt i övergången till en behärskning av svenskan, vilket då skulle kunna ses som att utvecklandet av majoritetsspråket är det som ändå är av största vikt för lärarna. Detta framkommer också när Kim säger att eleverna har störst nytta av att lära sig ämnesorden på svenska. Elevernas flerspråkande uttrycks således främst vara gynnsamt för elevernas tillgängliggörande och lärande av det ämnesinnehåll som uttrycks på svenska, vilket kan jämföras med Cunningham (2019) som visade i sin studie att elevernas flerspråkande främst sågs av lärarna som gynnsamt för elevernas utveckling av undervisningsspråket.

Kim och Love hörs inte förespråka att eleverna ska ges stöd i att utveckla en hög språklig nivå både på sitt modersmål och på svenska, vilket enligt Hult och Hornberger (2016) utmärker ett förhållningssätt där flerspråkigheten ses som resurs. Hult och Hornbergers skolanpassade indelning av flerspråkandet som resurs, rättighet eller problem (2016) blir därmed något svår att applicera som övergripande förhållningssätt, eftersom lärarna i studien varken uttrycker huruvida de vill främja elevernas livslånga två- eller flerspråkighet eller om

eleverna snarast ska övergå till att bara använda majoritetsspråket. Det är inte helt enkelt att se att lärarna i vår studie uttrycker flerspråkigheten enbart som problem eller resurs, varför också Ruíz (1984) ramverk kan ses som något begränsande. Genom tillägget *villkorad resurs* menar vi att ramverket blir mer nyanserat och användbart i tolkandet av lärares tal om sin flerspråkande undervisningspraktik.

När elevernas flerspråkande villkoras, villkoras också deras inkludering i skolarbetet (Bunar & Juvonen, 2022; Juvonen & Källkvist, 2021; Kugelmass 2006). Studiens lärare hade emellertid kort tid på sig att pröva att tillvarata flerspråkiga resurser i skolarbetet. Sannolikt hade en längre intervention med mer strukturerat stöd kunnat resultera i att studiens lärare i än större utsträckning hade främjat flerspråkande, eftersom tidigare forskning konstaterar att lärares förändringsarbete tar tid (Carbonara & Scibetta, 2021; Cummins & Early, 2011; Lindgren m.fl., 2015; Lupsa, 2022; Svensson, 2020, 2021; Svensson & Torpsten, 2017; Torpsten & Svensson, 2017; Wedin, 2017; Wedin & Wessman, 2017). Emellertid har vi här visat hur en kort intervention stegvis kan byggas upp och i någon mån påverka lärares sätt att uttrycka sig om flerspråkande i skolarbetet. Interventionen har också genererat kunskap om vilket stöd lärare kan vara i behov av för att tillvarata elevers flerspråkiga repertoarer i skolarbetet, såsom att arbeta utifrån elevers olika behov och förutsättningar i språkligt heterogena klassrum och hantera svenska språkets roll i relation till andra språk i ordinarie undervisning. Det behövs därmed ytterligare forskning om hur lärare kan ges stöd att tillvara elevers språkliga resurser i skolarbetet i språkligt heterogena klassrum.

## NOTER

<sup>1</sup> Trots flertalet litteraturreferenser till *transspråkande* väljer vi istället att använda termen *flerspråkande* som är en mer teorineutral term (se Cummins 2021). Flerspråkande används för att beteckna användningen av flera språk i en och samma sociala kontext, här klassrummet eller skolan. De intervjuade lärarna i vår studie talade sällan om ett dynamiskt användande av elevernas olika språkliga resurser, vilket termen transspråkande inbegriper (se García 2009), utan snarare om användningen av elevernas modersmål eller svenska. Få forskare använder termen flerspråkande, men Kindenberg m.fl. (2016) föreslår flerspråkande som synonym till det engelska begreppet translanguaging, i stället för transspråkande.

<sup>2</sup> Med pedagogiskt transspråkande avses ”undervisningsmetoder som involverar avsiktlig och planerad användning av elevers flerspråkiga resurser i språk- och ämnesundervisning” (Juvonen & Källkvist 2021:1, vår översättning).

<sup>3</sup> Fortsättningsvis används här begreppet flerspråkighet eller flerspråkande istället för Ruíz ”språk och språkanvändning” (1984).

<sup>4</sup> Under den kompetensutveckling som erbjöds skolans lärarpersonal och skolläring nämndes både pedagogiskt transspråkande och Ruíz ramverk om flerspråkighet. Under interventionen sa forskarna oftast ”elevernas flerspråkighet” eller ”elevernas användning av sina flerspråkiga resurser” och lärarna sa ”elevernas användning av modersmålet”.

<sup>5</sup> Språkstödare anställs på vissa skolor för att stötta nyanlända elever på modersmålet. Till skillnad från studiehandledare har de inget lagstadgat uppdrag.

## REFERENSER

- Ainscow, Mel, & Messiou, Kyriaki (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of educational change*, 19, 1–17, 10.1007/s10833-017-9312-1.
- Bunar, Nihad, & Juvonen, Päivi (2022) ‘Not (yet) ready for the mainstream’ – newly arrived migrant students in a separate educational program, *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008, DOI: 10.1080/02680939.2021.1947527.
- Burton, Jennifer, & Rajendram, Shakira (2019). Translanguaging-as-Resource: University ESL Instructors’ Language Orientations and Attitudes Toward Translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21–47.
- Carbonara, Valentina, & Scibetta, Andrea (2021). ‘我的 ... futuro?’: Multilingual Practices Shaping Classroom Interaction in Italian Mainstream Education. I Päivi Juvonen, & Marie Källkvist (red.), *Pedagogical Translanguaging – Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 95–118). Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (1. Uppl.). Natur & Kultur.
- Cummins, Jim (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. I Päivi Juvonen, & Marie Källkvist (red.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 7–36). Multilingual Matters.
- Cummins, Jim, & Early, Margaret (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Book.
- Cunningham, Clare (2019). ‘The inappropriateness of language’: discourses of power and control over languages beyond English in primary schools, *Language and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>
- Fricke, Miranda (2007). *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

- Fricker, Miranda (2017). Evolving Concepts of Epistemic Injustice. I Ian James Kidd, José Medina, & Gaile Pohlhaus Jr . Pohlhaus (red.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (s. 53-60). Routledge.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, & Li, Wei (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hult, Francis M., & Hornberger, Nancy H. (2016). Revisiting orientations in language planning: Problem, right, and resource as an analytical heuristic. *GSE Publication*, 33(3), 30–49.
- Juvonen, Päivi, & Källkvist, Marie (red.) (2021). *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Multilingual Matters.
- Karlsson, Annika, Nygård Larsson, Pia, & Jakobsson, Anders (2019). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 1–25.
- Kindenberg, Björn, Lindqvist, Eva, & Ullhom, Kamilla (2016). Vilken term är bäst?, *Lisetten*, 1, 31-31.
- Kugelmass, Judy W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European journal of psychology of education*, 21, 279–292. 10.1007/BF03173416.
- Lin, Angel M.Y., & Lo, Yuen. Yi (2017). Trans/languageing and the triadic dialogue in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. *Language and Education*, 31(1), 26–45.
- Lindgren, Maria, Svensson, Gudrun, & Zetterholm, Elisabeth (red.) (2015). *Forskare bland personal och elever: forsknings-samarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Linnaeus University Press.
- Lupsa, Manuela (2022). *TILL HANDLING! En studie om att omsätta diskurser om flerspråkiga elevers lärande*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1645053/FULLTEXT04.pdf>
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. uppl.). Sage.
- Ruíz, Richard (1984). Orientations in language planning. *Bilingual Research Journal*, 8(2), 15–34.
- Ruíz, Richard (2010). Reorienting language-as-resource. I John. E Petrovic (red.), *International perspectives on bilingual education: Policy, practice, and controversy* (s. 155–172). Information Age Publishing.
- SFS 2009:600. *Språklag* (2009:600). Svensk författningssamling 2009:600–Riksdagen. Kulturdepartementet. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600sfs-2009-600>.

- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Snoder, Sara, Hedman, Christina, & Dewilde, Joke (2021). Legitimerad flerspråkighet i utspädd dos – flerspråkiga grundskollärares perspektiv. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1–25.
- Strandberg, Max (2013). *Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs – några kritiska aspekter*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:662241/FULLTEXT01.pdf>
- Strandberg, Max (2020). *Föräldrars livserfarenheter som resurs i flerspråkiga skolor*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-samverkan-med-hem-och-varnadsnavare/foraldrars-livserfarenheter-som-resurs-i-flersprakiga-skolor>.
- Svensson, Gudrun (2019). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Skolverket.
- Svensson, Gudrun (2020). Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. *HumaNetten*, 45, 43–74.
- Svensson, Gudrun (2021). Developing Pedagogical Translanguaging in a Primary and Middle School. I Päivi Juvonen & Marie Källkvist (red.), *Pedagogical translanguaging – Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s.76–94) Multilingual Matters.
- Svensson, Gudrun, & Khalid, Intisar (2017). Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet. I Pirjo Lahdenperä, & Eva Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 94–115). Liber.
- Svensson, Gudrun, & Torpsten, Ann-Christin (2017). Transspråkande för förstärkt flerspråkighet. I Åsa Wedin (red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (s. 37–60). Lärarförlaget.
- Svensson, Sofia, & Svensson, Gudrun (2022). Homework and translanguaging – multilingual parents' perceptions of and attitudes to participation in their children's schooling. I Stina Ericsson, Inga-Lill Grahn, & Susanna Karlsson (red.), *Språk och mångfald. Language and diversity* (s. 217–238). Rapport från ASLA:s symposium, Göteborgs universitet 23–24 april 2020. Göteborgs universitet.
- Svensson, Sofia, Donoso, Alejandra, & Svensson, Gudrun (2022). Strategies for Collaboration Between School and Parents: Homework in General and Translanguaging Homework in Particular. *HumaNetten*, 48, 84–112.
- Thomas, Wayne P., & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. Center for the Study of Language and Education.
- Torpsten, Ann-Christin, & Svensson, Gudrun (2017). Jag tycker att det är bra med translanguaging. I Åsa Wedin (red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (s. 61–88). Lärarförlaget.



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

Wedin, Åsa (2017). Arbete med identitetstexter: Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordland: nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 1, 45–61.

Wedin, Åsa, & Wessman, Annelie (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873–890.