

Ett första steg mot en transspråkande praktik



Upprättad
Datum: 2019-02-27
Version: 1.0
Ansvarig: Petra Svensson Källberg och Annika Karlsson
Förvaltning: Grundskoleförvaltningen
Enhet: Pedagogisk Inspiration

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
2 Ett transspråkande perspektiv och identitet	3
3 Metod	6
Datamaterial.....	7
Urval av skola och lärare.....	7
Analysmetod.....	8
Etiska överväganden.....	8
4 Resultat	9
4.1 Spår av transspråkande och dess betydelse för flerspråkiga elevers lärande.....	9
4.1.1 Utrymme för flera språk i undervisningspraktiken.....	10
4.1.2 Transspråkande praktikens betydelse för lärande.....	12
4.2 Studiehandledningens roll.....	13
4.2.1 Förändrad inställning till studiehandledning.....	13
4.2.2 Studiehandledarens roll.....	15
4.2.3 Utveckling av den ordinarie studiehandledningspraktiken.....	17
4.3 Förstaspråket som resurs för lärandet.....	18
4.3.1 En förändrad attityd.....	18
4.3.2 Förändrade statusrelationer mellan språk.....	19
4.4 Föräldrasamverkan.....	20
4.4.1 Betydelsen av transspråkande för föräldrasamverkan.....	20
4.5 Svårigheter och dilemman.....	21
4.5.1 Tiden.....	21
4.5.2 Transspråkande endast för att lära sig svenska språket.....	23
4.5.3 Transspråkande är inte för alla.....	24
5 Diskussion och utvecklingspotentialer	25
Referenser	28
Bilaga 1	29
Bilaga 2	31
Bilaga 3	32
Bilaga 4	33
Bilaga 5	34

1 Inledning

Under 2018 har sex grundskolor i Malmö stad deltagit i TL-projektet (translanguaging, svensk översättning transspråkande). Projektet har finansierats av statsbidraget för ökad jämlikhet och drivits av språkutvecklarna på Pedagogisk Inspiration och följeforskats av författarna till denna rapport. För en utförligare beskrivning av projektets upplägg och genomförande se bilaga 5.

Arbetet i TL-projektet syftar till att vidareutveckla synsättet om flerspråkighet som resurs för lärande i de deltagande skolorna, i enighet med rådande forskningsresultat inom området flerspråkighet och lärande. Det är således ett antagande att införandet av ett transspråkande perspektiv på undervisning ökar flerspråkiga elevers möjligheter till lärande.

Ett annat antagande som ligger till grund för denna studie är att en förutsättning för att ett transspråkande perspektiv på undervisning ska kunna införas är att lärare och elever är av inställningen att flerspråkighet utgör en resurs för lärande och identitetsutveckling. Således, har syftet med studien varit att dels fördjupa kunskaperna om hur lärare och elevers attityder till flerspråkighet som resurs förändras vid införandet av ett transspråkande perspektiv, samt att fördjupa kunskaperna om på vilka sätt införandet av ett transspråkande perspektiv påverkar undervisningspraktiken. Syftet har formulerats i tre för studien guidande frågor:

- Hur påverkas attityder till flerspråkighet vid införandet av ett transspråkande perspektiv?
- Vilka konsekvenser medför förändrade attityder till flerspråkighet?
- Hur kan införandet av ett transspråkande perspektiv påverka flerspråkiga elevers möjligheter till lärande?

I denna rapport redogörs och diskuteras dessa frågor. Följaktligen ska inte denna rapport ses som en utvärdering av projektet, och mäter inte heller effekterna av projektet.

2 Ett transspråkande perspektiv och identitet

Målet för TL-projektet är att stärka ett transspråkande förhållningssätt och vidareutveckla den transspråkande undervisningspraktiken. Intentionen med projektet, formulerat av språkutvecklarna på Pedagogisk Inspiration, är att varje deltagande elev ska få möjlighet att använda alla tillgängliga språkliga resurser i undervisningen och att deltagande lärare ska få ökad kunskap kring språk-, kunskap- och identitetsutvecklande undervisning.

För att utveckla förståelse för den transspråkande praktiken och dess konsekvenser för elevers lärande och identitetsutveckling menar García (2012) att språkets användning ska fokuseras:

That is, translanguaging takes as its starting point the language practice of bilingual people as the norm, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage books and grammars... (s. 1).

Detta har även varit vår utgångspunkt i följeforskningsprocessen och har därmed legat till grund för hur studien har genomförts och hur datamaterialet har analyserats. Därför ges här en kort beskrivning av hur vi teoretiskt ser på begreppet transspråkande.

Enligt García och Wei (2014) är transspråkande (*translanguaging*) en naturlig förekommande process bland flerspråkiga talare. Transspråkande innebär att flerspråkiga talare använder alla språkliga resurser som finns tillgängliga för att skapa förståelse och mening i kommunikativa sammanhang. Följaktligen uppfattas alla språkliga resurser som lika betydelsefulla, och tilldelas därför lika värde. Begreppet transspråkande innefattar därför också en strävan mot social rättvisa. Således innefattar begreppet rättvisa, vilket medför att det inte bara rymmer pedagogiska och teoretiska utan även ideologiska dimensioner. Ideologiska, teoretiska och pedagogiska dimensioner (Blackledge & Creese, 2010). I utbildningssammanhang kan därför transspråkande som process, förutom att utgöra en resurs i det kommunikativa meningsskapandet, även bidra till social likvärdighet som i sin tur kan påverka flerspråkiga elevers identitetsutveckling, samt elever och föräldrars inflytande över skolsituationen (*empowerment*) (Cummins, 1996, 2017; Svensson, 2017). Identitet och identitetsutveckling i denna studie har inspirerats av poststrukturella perspektiv. Det betyder att vi ser identiteter som dynamiska och inbäddade i diskurser vilka reglerar vad som är möjligt att säga och göra och på så sätt möjliggör för vilka identiteter som kan formas (Foucault, 1982). Vi tänker kring diskurs i likhet med Foucault, det vill säga att diskurser är mer än kommunikation och tal. Diskurser innebär former av sociala praktiker som strukturerar institutioner (så som skolan och klassrummen) och konstituerar individer som tänkande, kännande och agerande subjekt (så som elever och lärare). De fungerar som oskrivna regler som på så sätt formar vårt tänkande, våra ståndpunkter, våra övertygelser och vårt agerande. Således, berättar de diskurser som råder i ett klassrum vad det innebär att vara en elev i detta klassrum vid en viss tidpunkt och således möjliggörs för identitetsformationer i linje med de rådande diskurserna.

I en undervisningspraktik som använder och uppmuntrar transspråkande används och integreras alla de språkliga resurser som elever och lärare tillsammans har. Detta bidrar till att skapa en sfär i klassrummet i vilken alla elever och lärare ges samma möjligheter till deltagande. Moje et al (2004) använder begreppet *tredje utrymmet* för att definiera denna sfär. Det tredje utrymmet medför således att elever och deras föräldrar ges nya förutsättningar till deltagande och inflytande över skolsituationen (Gutiérrez et al., 1995). Det tredje utrymmet kan skapa en förändring av klassrumsdiskurserna, det vill säga att den dominanta diskursen i klassrummet ändras från en enspråkighetsnorm till en diskurs där flerspråkighet istället framträder som en resurs och en möjlighet. Det tredje utrymmet och en förändring av klassrumsdiskurserna möjliggör för identitetsutveckling eftersom elever kan behöva omförhandla sina elevidentiteter då praktiken och förutsättningarna förändras. Exempelvis, när alla elever ges lika möjligheter till deltagande genom transspråkande och alla elevers språkliga repertoarer blir lika mycket värda möjliggör det för elever att forma identiteter som engagerade och delaktiga elever med kunskaper. Detta leder i sin tur till att statusrelationer och maktförhållanden i klassrummet måste omförhandlas och kommer således att ändras, vilket medför nya möjligheter för lärare och elever att i dialog skapa nya former för gemensamma

klassrumsaktiviteter (Gutiérrez, 2008). Gutiérrez et al (1995) uttrycker detta på följande sätt:

The construction of such classrooms requires more than simply “adding on” the student script; it requires jointly constructing a new sociocultural terrain in the classroom where both student and teacher not only actively resist the monologic transcendent script, but, more importantly, also create a meaningful context for learning. (s. 468)

Följaktligen bidrar det tredje utrymmet till att de sociala, rumsliga och språkliga mönstren i klassrummet förändras. Därmed uppstår nya möjligheter för alla elever att relatera och integrera tidigare erfarenheter från livet utanför skolan med ämnesinnehållet och den undervisningspraktik som eleverna möter i skolan. Weis (2011) menar att en transspråkande praktik:

...creates a social space for multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance. (Wei, 2011, s. 1223)

Flera forskare menar att en transspråkande praktik bidrar till en ökad förståelse för skolsituationen och ämnesinnehållet (Baker, 2011; Creese & Blackledge, 2010; García, 2009; García & Wei, 2014). Exempelvis pekar Baker (2011) på fyra potentiella pedagogiska fördelar med transspråkande. Nämligen att det:

- a) fördjupar och vidgar förståelsen av ämnesinnehållet,
- b) bidrar till utveckling av det svagare språket,
- c) underlättar kontakter och samarbete mellan hem och skola,
- d) samt ökar möjligheten till integration mellan elever.

Medan García (2011) i en studie att barn i 5–6 års åldern använder transspråkande för sex metafunktioner. De använder transspråkande för att:

- a) förtydliga hur de förstått något,
- b) förstå varandra,
- c) tydliggöra för sig själv,
- d) inkludera andra,
- e) exkludera andra och
- f) uttrycka tidigare erfarenhet och kunskaper.

I en annan studie visar García och Kano (2014) på vilka olika sätt flerspråkiga elever använder transspråkande beroende på hur långt de kommit i sin andraspråksutveckling. De elever vars språkliga repertoar ännu inte innefattar undervisningsspråket använder ofta transspråkande som stöd, för att utvidga sin förståelse (*dependent translanguaging pattern*), medan de elever vars språkliga repertoar väl innefattar undervisningsspråket använder transspråkande mer för att betona och förstärka de som uttrycks (*independent translanguaging pattern*). Således är det värt att poängtera att transspråkande inte ska ses som en temporär metod eller att det endast är avsett för nyanlända elever som inte behärskar undervisningsspråket. Istället ser vi transspråkande som något som sker hela tiden i flerspråkiga sammanhang.

Utifrån detta perspektiv har följeforskare från PI följt TL-projektet sedan mars 2018. Det innebär att lärare, elever och studiehandledare har intervjuats, lärarsamtal har spelats in, enkäter har besvarats och lektioner observerats med syftet att erhålla kunskaper om hur lärare och elevers attityder till flerspråkighet som resurs förändras vid införandet av ett transspråkande perspektiv samt kunskaper om på vilka sätt införandet av ett transspråkande perspektiv påverkar undervisningspraktiken. I nästa avsnitt beskrivs metoden för datainsamling och analys utförligare.

3 Metod

För att kunna få tillgång till attityder till flerspråkighet som resurs för lärandet och erfarenheter av transspråkande undervisningspraktiker är det av vikt att lyssna på lärarna och deras erfarenheter av att arbeta med transspråkande. Det medförde, för att kunna få tillgång till relevant data i relation till studiens syfte och frågeställningar, att en studie med kvalitativ ansats genomfördes, vilken bestod i halvstrukturerade livsvärlds-intervjuer (Kvale, 1997) med en lärargrupp, en studiehandledare och två individuella intervjuer med ämneslärare. Vidare spelades samtal in då lärare i grupp på en skola diskuterade transspråkande. Dessa samtal och intervjuer utgör huvuddelen av det analyserade materialet. Dock har även klassrumsobservationer och en enkät (för deltagande lärare) genomförts. Observationerna och enkätsvaren har inte analyserats enligt beskriven metod, utan har istället använts som komplement till det analyserade materialet med syftet att öka förståelsen av det kontextuella sammanhanget. Dessutom har observationerna använts som underlag för lärarintervjuerna, samt för att stärka det som framkommer i analysen av intervjuerna och lärarsamtalen.

Följeforskarna har deltagit i projektets alla delar, vilket innebär att följeforskarna har deltagit i fortbildningstillfällen och lärgruppsträffar som har arrangerats av språkutvecklarna på PI. Vid dessa träffar har anteckningar förts och ljudinspelningar genomförts, vilka utgör bakgrundsmaterial för följeforskarnas förståelse av projektets genomförande. Vidare har följeforskarna kontinuerligt träffat språkutvecklarna under arbetets gång för att reflektera kring processerna.

Datamaterial

I tabellen nedan presenteras en översikt över det datamaterial som behandlas i denna studie. Denna data är vald eftersom den är representativ för datamaterialet som helhet, samt eftersom den ger information till studiens syfte och frågeställningar. För ytterligare information finns intervjuguider och enkätfrågor som bilagor till rapporten (se bilaga 1–5).

Datamaterial	Tid för insamling	Längd	Typ av dokumentation
Lärarsamtal (6 st)	Vt 2018	48 41 38 23 46 31	Ljudinspelning
Lärarsamtal (3 st)	Ht 2018	25 102 82	Ljudinspelning
Fokusgruppintervju med lärare (1 st)	Vt 2018	45	Ljudinspelning
Individuella intervjuer med 2 lärare	Ht 2018	46 37	Ljudinspelning
Intervju med studiehandledare	Ht 2018	47	Ljudinspelning
Klassrumsobservationer 2 lektioner, åk 5 och 7	Vt 2018	52 44	Videoinspelning och ljudinspelning
Klassrumsobservationer 2 lektioner, åk 6 och 8	Ht 2018	57 56	Videoinspelning och ljudinspelning
Enkät svar från deltagare i alla skolors lärgrupper (lärare, studiehandledare, processledare). 23 svar (av 30)	December 2018	Bilaga 4	Digitalt insamlat, via Google formulär

Urval av skola och lärare

En av skolorna som deltar i TL-projektet uttryckte intresse för att arbetet där skulle följas av forskare varav två forskare på Pedagogisk inspiration blev kontaktade och fick uppdraget att följeforska projektet. Denna skola var också den av de 6 som startade projektet först och var redo för att ta emot följeforskare. De andra skolorna startade senare och det fanns inte utrymme för följeforskarna att även följa arbetet på de andra fem skolorna. Det var också önskvärt att följa en skola närmare för att inte riskera att få en ytlig bild av processerna. Följeforskarna har dock träffat de andra lärgrupperna på de fem andra skolorna vid olika fortbildningsträffar och lärgruppsstillfällen. Alla deltagare fick också svara på enkäten. Med andra ord så är alla lärarintervjuer, lärarsamtal och klassrumsobservationerna genomförda på en och samma skola. Skolan beskrivs inte och inte heller lärarna eftersom det innebär att dessa skulle kunna identifieras. Det är 8 lärare på den utvalda skolan som i olika utsträckning

har deltagit i intervjuer och/ eller lärarsamtal. Två av lärarna har intervjuats individuellt och deras klassrumspraktik har observerats. En av lärarna är studiehandledare och benämns här som Studiehandledare A. De andra sju lärarna benämns som Lärare B, Lärare C och så vidare till Lärare H. Lärarna valdes ut av skolan att delta i projektet.

Analysmetod

Datamaterialet har analyserats med hjälp av tematisk analys med inspiration av Braun och Clarke (2006). Tematisk analys är enligt Braun och Clarke (2006) en metod för att identifiera, analysera och rapportera mönster eller teman i datamaterialet. Detta kan göras på olika nivåer, det vill säga med olika teoretiska djup. I dess enklaste form organiseras och beskrivs data i detalj, men ofta går analysen längre än så och tolkar olika aspekter av forskningsämnet. Vår undersökning gör inte anspråk på att vara en forskningsstudie. Dock har vetenskapliga metoder använts vid planeringen och genomförandet av studien. I analysen av datamaterialet använder vi oss av tematisk analys i enklare form. Det innebär att studiens syfte och frågeställningar har styrkt analysen och kategoriserat datamaterialet i återkommande mönster som bildat teman. I analysen har denna kategorisering inspirerats av teorier om transspråkande och identitetsformationer (se avsnitt 2 i denna rapport). Det innebär att de aspekter av transspråkande och identitetsformationer som framkommer i datamaterialet har tematiserats och utgör rubriker i resultatdelen. Tematikerna diskuteras i relation till teorier om transspråkande.

I analysprocessen har det inspelade materialet lyssnats på. Vissa avsnitt, vilka på ett tydligt sätt illustrerar spår av transspråkande, har transkriberats ordagrant för att kunna citeras. Andra avsnitt sammanfattades skriftligt för att sedan kunna arrangeras i teman. Tidsnoteringar antecknades för att göra det möjligt att gå tillbaka till materialet och lyssna igen. Anteckningarna genomlästes därefter noggrant och arrangerades i teman. Det resulterade i fem huvudteman. Dessa fem teman har varit i fokus och presenteras i resultatdelen.

Etiska överväganden

Syftet har inte varit att generalisera resultaten eller statistiskt påvisa effekter av införandet av ett transspråkande perspektiv. Således är inte antalet intervjuer, lärarsamtal, klassrumsobservationer, enkätsvar viktigt. I stället har det varit viktigt att försöka fånga upplevelser och erfarenheter kring införandet av ett transspråkande perspektiv. Detta för att kunna få kvalitativ kunskap om hur lärare och elevers attityder till flerspråkighet som resurs förändras samt på vilka sätt införandet av ett transspråkande perspektiv påverkar undervisningspraktiken.

Vid forskning förekommer det etiska problem. Etiska avgöranden måste ske under alla forskningsstadierna det vill säga under tematiseringen, planeringen, genomförandet, utskriften, analysen, verifieringen och rapporteringen (Kvale, 1997). Det är viktigt att en ställer sig en mängd etiska frågor under hela forskningsprocessen så som: Hur mycket information ska ges och till vem? Vad är privat och offentlig kunskap? Hur kan studien hjälpa eller skada de deltagande? Vem kommer att ha tillgång till data? Vad händer om forskaren gör en annorlunda tolkning i förhållande till de deltagande? (Cohen, m.fl., 2007).

Trots att denna studie inte gör anspråk på att vara en forskningsstudie har under arbetets hela gång reflexivitet eftersträvats och etiska överväganden diskuterats. En konsekvens av detta är att citat ibland har omformulerats för att inte avslöja vem som har uttalat sig. Vi är medvetna om att detta kan medföra att betydelsen av det uttalade kan förändras, men vi har eftersträvat att omformuleringarna ska vara så snarlika det faktiska uttalandet som möjligt.

Ytterligare en problematik som kan uppstå vid intervjusituationer har att göra med maktrelationer. Det går inte att frånga att det mellan oss följeforskare och de deltagande lärarna finns en asymmetri i maktrelationen mellan oss. Denna problematik relaterar Wedege m.fl. (2006) till Bourdieus begrepp symboliskt våld. Med detta menas att en asymmetrisk relation skapas mellan den som intervjuar och den intervjuade. Begreppet syftar till att åskådliggöra det faktum att det är intervjuaren som har initiativet och sätter spelreglerna för intervjun. Om det finns ett hierarkiskt förhållande mellan intervjuaren och den intervjuade, exempelvis i form av kulturellt kapital, förstärks den asymmetriska relationen ytterligare, menar Wedege m. fl.

Vi har under arbetets gång varit medvetna om detta maktförhållande. Ett maktförhållande som inte helt går att förändra. Vi har dock varit angelägna om att inte utnyttja asymmetrin och att minimera maktförhållandets påverkan i största möjliga mån. Det kan dock vara av vikt att påpeka att det empiriska materialet är ett resultat av detta maktförhållande. Som intervjuare har vi eftersträvat att etablera en jämbördig relation med lärarna.

I genomförandet av studien har vi utgått från Vetenskapsrådets etiska forskningsregler (2002), vilket bland annat innebar att lärarna informerades om studien och deras eventuella roll i den och de fick möjlighet att ställa frågor om den. Vi upplyste även lärarna om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsregler och rekommendationer informerades deltagarna om att det endast var följeforskarna och eventuellt någon forskare från ett lärosäte som skulle ha tillgång till det insamlade materialet och att de och deras skola kommer att anonymiseras genom att de och skolan ges fingerade namn.

4 Resultat

I denna del redovisas följande teman som har tagits fram i analysen: *Spår av transspråkande och dess betydelse för flerspråkiga elevers lärande, Studiehandledningens roll, Förstaspråket som resurs – en förändrad attityd, Föräldrasamverkan samt Svårigheter och dilemman.*

4.1 Spår av transspråkande och dess betydelse för flerspråkiga elevers lärande

I detta avsnitt diskuteras den transspråkande praktiken betydelse för lärande. Datamaterialet utgörs av intervjuer med lärare och studiehandledare, samtal och diskussioner i lärargrupper, enkätsvar från de deltagande lärarna och klassrumsobservationer. Utifrån vad som framkommer i detta material redovisas de spår av transspråkande som identifierats. Vidare lyfts några exempel på vilka möjligheter dessa spår kan utgöra för flerspråkiga elevers lärande.

4.1.1 Utrymme för flera språk i undervisningspraktiken

I materialet framkommer det på flera ställen att det i klassrummen är möjligt för lärare och elever att använda alla sina språkliga resurser. Det visar också att utrymmen skapas i klassrummen där eleverna får möjlighet att uttrycka och relatera sina tidigare erfarenheter och kunskaper till ämnesinnehållet, samt uttrycka sin mening i olika frågor. En lärare (från enkäten) som undervisar i en förberedelseklass uttrycker detta på följande sätt: ”Translanguaging i min undervisning i FBK gör att alla elever kan vara delaktiga i undervisningen redan från starten. Man kan ta tillvara på tidigare erfarenheter som man har med sig från hemlandet.”

I enkätsvaren framkommer det att flera lärare nu mer än tidigare planerar för på vilka sätt de kan använda transspråkande i undervisningen. Majoriteten av lärarna ser detta som en resurs för lärande, medan andra lärare ser detta som något nytt som ska göras. Lärare B uttrycker att transspråkande är ett ”nytt arbetsätt” och att det är ytterligare ”ett moment till att fundera kring, att ta tillvara eleverna och föräldrarnas kompetenser i detta arbetsområde”. Majoriteten av lärarna menar också att de i högre grad än tidigare behöver planera tillsammans med studiehandledarna och uttrycker vid flera tillfällen betydelsen av studiehandledningen för speciellt nyanlända elevers lärande.

I materialet ser vi flera exempel på hur studiehandledningen kan bidra som en resurs i den transspråkande praktiken. Studiehandledaren översätter både vad lärare och elever uttrycker, i både muntlig och skriftlig kommunikation. Eleverna får på så sätt möjlighet att visa sina kunskaper även i provsituationer. Lärare G berättar i ett samtal att hans elever får prov översatta till sitt främsta språk och att de även får skriva svaren på detta språk. Sedan tar läraren hjälp av studiehandledaren som översätter svaren till svenska. Lärare G menar att detta ”funkar bra” och att det kommer fram att många elever ”har så mycket kunskap” som annars inte blivit synlig. Studiehandledare A bekräftar att detta samarbete fungerar väl och menar att elevernas möjlighet att använda sitt främsta språk i provsituationer bidragit till att fler elever blivit godkända i olika ämnen: ”Förra terminen (vt 18) var det många elever som inte blev godkända, men nu (ht 18) blev många godkända för att dom förstår”. Studiehandledare A berättar vidare att många ”elever har kunskap, men de förstår inte frågorna ibland. När jag hjälper dom och förklarar frågorna så börjar dom skriva på svenska. Och dom klarar provet, det är mycket bra”.

Lärare B berättar att eleverna även har tillgång till läromedelstexter på sitt förstaspråk genom Gleerups digitala läromedel. Dock finns inte alla språk. Många elever läser på svenska och lyssnar sen på texterna på sitt förstaspråk, medan andra elever både läser och lyssnar på arabiska. Men enligt lärare B finns det också elever som är ”motståndare” och dessa elever både läser och lyssnar på svenska. Alla elever använder dock funktionen, klicka på ordet i texten (svenska) och ordet översätts till önskat språk. Lärare B och C säger att de kan se att eleverna använt denna funktionen när de gör begreppslistor och nyckelordlistor.

I enkätsvaren beskriver en lärare hur möjligheten att få skriva på sitt förstaspråk gynnar nyanlända elevers möjlighet till lärande genom stärkt identitet:

Till en början kan det vara förvånande för en del elever att de verkligen får lov att skriva på modersmålet när de nu är i Sverige. Men med hjälp av studiehandledaren kommer de in i tankesättet och ser fördelarna med att först få uttrycka sig på modersmålet. Jag ser en stolthet och stärkande av den egna identiteten när man kan använda modersmålet under skoltid.

I studien ser vi flera exempel på vilka sätt det tredje utrymmet öppnar upp möjligheter för elever att uttrycka sina tidigare erfarenheter och kunskaper och ”ta plats”. Exempelvis berättar lärare B om en nyanländ elev som förmodligen blivit ”en elev i klassen” på grund av den transspråkande praktiken:

Hen är ju oerhört stolt och hen är ju så tacksam för den hjälp som hen får och att hen får lov att redovisa på sitt förstaspråk och hen får texter på sitt förstaspråk och så och där ser hen ju hur hela hen har lyft: Nu vet vi ju inte, det hade hen kanske gjort ändå va. Hen är ju en väldigt ambitiös elev, men där ser man ju att det varit till hjälp.

Även om de flesta lärarna i studien ser många fördelar med en transspråkande praktik finns även en oro att eleverna inte ska få med sig den kunskap de behöver för framtida studier på gymnasiet. Lärare C uttrycker att eleverna blir ”beroende av” att använda sitt förstaspråk och att detta kan vara en nackdel för eleverna. Lärare B menar däremot att eleverna lär sig en strategi som de kan få användning för även i framtida studier:

Men om vi bygger metoder till eleverna nu så tar dom ju det med sig till gymnasiet och kommer använda det. Om dom ser nyttan av det på högstadiet varför ska dom skippa det när dom kommer till gymnasiet om dom ser att det ger dom högre måluppfyllelse och bättre förståelse och så vidare.

De flesta lärare och studiehandledare uttrycker att de tror att en undervisningspraktik som uppmuntrar och använder transspråkande gynnar flerspråkiga elevers lärande på olika sätt. I enkätsvaren skriver en lärare:

Till en början var eleverna inte villiga att prata på sitt förstaspråk, men allt eftersom jag visade intresse för alla språk, så började även eleverna ned att prata med förstaspråket. Eleverna agerar även resurser för varandra, när de börjar översätta till kompisarna. De får visa vad de kan och det kan vara på deras förstaspråk, eftersom alla språk är lika mycket värda.

Lärare B menar att elevernas förståelse ökar:

Det glimmar ju till lite oftare i ögonen på dom. Dom här moments. Jag känner det ju liksom också att de inte räcker upp handen och frågar om självklara saker, vad betyder det? Kan du förklara vad det betyder? Och det tror jag också är ett mått på att större förståelse och också att de hjälper varandra mycket mer med språket och förklara. Det är nog det mest konkreta jag kan komma på det sättet. Men annars är det ju en känsla liksom.

Liksom flera andra lärare tar lärare B också upp att det är främst de arabisktalande eleverna som gynnas av transspråkande i de skolor som ingår i projektet. Detta eftersom de har större tillgång till arabiskatalande

studiehandledare och klasskamrater som pratar samma språk än de övriga eleverna. Lärare B uttrycker det på följande sätt:

Det är framförallt i den arabisktalande gruppen eftersom och jag tror att det är lättare för dom också, att dom känner att det är mer accepterat att prata arabiska under lektionstid, det är mer naturligt också för att vi har studieledare A här som pratar och gärna går över från svenskan till arabiskan liksom för dom andra blir det mer att det kommer en utifrån en timme i veckan och då får jag lov att prata mitt språk liksom naturligt och annars så blir det trevande försök liksom.

4.1.2 Transspråkande praktikens betydelse för lärande

I studien framkommer det vid flera tillfällen på vilka sätt elevernas och lärarnas möjlighet att använda sitt förstaspråk blir en resurs i lärandeprocessen. Lärare B beskriver detta på följande sätt: ”Ja, det som är mest annorlunda nu det är väl att eleverna känner att det är helt okej och att det tillför någonting att använda sitt förstaspråk under lektionstid”. Detta innebär bland annat att undervisningen kan utgå ifrån elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper inom olika ämnesområden istället för att anpassas till elevernas språkliga förmåga i svenska. Lärare B uttrycker detta på följande sätt:

Jag känner så här, det som är det absolut viktigaste är ju att vi inte börjar förenkla material, så att vi liksom urholkar innehållet på det sättet att vi gör det så enkelt så enkelt, då är det ju bättre att använda deras eget starka språk. För om du hela tiden urholkar och gör det lättare och lättare språk eller lättare lättare texter så till slut finns där ju liksom ingenting kvar.

Lärare B berättar att hen i inledningen av ett nytt arbetsområde ofta använder transspråkande för att ta reda på elevers tidigare erfarenheter och menar att detta ökar elevernas förståelse. Lärare C menar att eleverna blir glada då de ges möjlighet att uttrycka sig på förstaspråket. Eleverna vill *upptäcka*: ”den här rösten på deras språk och att de andra ska höra den. Några har höjt rösten för att dom ska, några vill inte, dom testar, dom testar. Det är bra att vi fortsätter med detta”.

Genom att eleverna ges möjlighet att uttrycka sin kunskap på förstaspråket blir deras kunskaper synliga både för både läraren och de andra eleverna. I en av klassrumsobservationerna blev detta tydligt då en elev som varit i Sverige i fyra månader gick fram till tavlan och inför hela klassen förklarade en matematisk uträkning på arabiska. Lärare C menar att eleven vågade göra detta eftersom eleven:

..såg att några stått och pratat på arabiska och tänkte varför inte jag, jag kan visa vad jag kan. Hen kan matematik, hen är jätteduktig, men fattas språket, kommer det till det här momentet att hen kan prata på arabiska då kan hen göra det och hen klarar det.

Vid flera tillfällen kommer det fram att elevernas förståelse för ämnesinnehållet ökar då de får möjlighet att använda förstaspråket. Lärare H menar att en följd av transspråkande är en djupare förståelse. Denna djupare förståelse är inte alltid möjlig att få genom att ord och uttryck endast översätts från ett språk till ett annat. Ofta är det så att ord och uttryck får sin betydelse i ett kontextuellt sammanhang och det är därför inte möjligt att ”bara” översätta från ett språk till

ett annat. I dessa sammanhang blir studiehandledaren en nödvändig resurs. Studiehandledaren översätter inte bara ett ord eller uttryck utan hjälper eleverna att sätta in dessa i ett kontextuellt sammanhang. Studiehandledare A beskriver detta på följande sätt:

Inte alla förstår. När elever läser och stöter på ord som, en kung, en drottning, de förstår inte direkt vad det är, dom behöver att någon sitter och förklarar för dem, förstår du vad drottning är, drottning är, det va drottning...man behöver förklara för dem.

På samma sätt kan eleverna behöva att studiehandledaren förklarar ämnesinnehållet i en text. Studiehandledare A säger ”Eleven förstår vad du läser hen förstår språket men inte innehållet då får jag förklara på svenska och sen samma sak på arabiska även om de lyssnar när jag läser så behöver jag förklara innehållet”.

Studiehandledningens betydelse för elevers lärande lyfts fram i materialet vid ett flertal tillfällen. Lärarna och studieledarna menar att många elever skulle behöva en mer omfattande studiehandledning än vad de får idag. Speciellt de elever som har ett annat förstaspråk än arabiska. Många av dessa elever får endast studiehandledning vid ett tillfälle i veckan. Detta är problematiskt och frågan är hur undervisningen kan stötta dessa elever. I en av klassrumsobservationerna använde en lärare en PowerPoint med ett rikt bildmaterial i en introduktion till ett nytt ämnesområde. Troligtvis var detta ett stöd för många av eleverna. Men i samtalen och intervjuerna lyfts inte de multimodala resursernas potential upp för vidare diskussion.

4.2 Studiehandledningens roll

I detta avsnitt diskuteras studiehandledning eftersom studiehandledning av flerspråkiga elever är en del av den transspråkande praktiken i de deltagande skolorna. En studiehandledare har varit knuten till varje skola och ingått i TL-projektet. Datamaterialet i detta avsnitt utgörs således av en intervju med en studiehandledare från en av skolorna. Vidare består det av utdrag från intervjuer med deltagande lärare och lärarsamtal, vari upplevelser och erfarenheter av studiehandledning framgår. Det innebär att det nedan redogörs för hur studiehandledningen och studiehandledarens roll förändras vid införandet av en transspråkande praktik.

4.2.1 Förändrad inställning till studiehandledning

Av samtalen med de deltagande lärarna framgår det att det före projektets start inte förekom någon kommunikation mellan lärare och studiehandledare i någon större utsträckning. De hade ingen gemensam planering och studiehandledaren tog ofta ut de elever som var anmälda till studiehandledning och arbetade med dessa elever utanför klassrummet. Dessutom uttrycktes i början av projektet olika upplevelser kring studiehandledningen och studiehandledarnas/modersmålläraernas kompetens bland lärarna. Lärare D uttryckte följande i ett samtal med kollegor:

Jag kan tycka generellt sätt modersmål är underklassiga i Malmö stad...
Det är väldigt väldigt, dom sitter av tiden för det mesta...

För det första, ja, det är väl svårt för där är kanske inte så många kompetenta. Men nu när vi, om man ska säga, nu borde vi fått in väldigt många arabisktalande lärare som skulle kunna hålla i modersmålet på ett bättre sätt. Mer strukturerat och pedagogiskt sätt. Men förut räckte det att du pratade arabiska och hade någon form av examen så kunde du söka till modersmållärare.

I citaten framgår en syn på studiehandledare/modersmållärare som bristfälliga. I lärarsamtalen var det ingen som argumenterade mot detta uttalande eller delgav andra upplevelser kring studiehandledning och modersmålsundervisning. Trots detta, framgår det av lärarsamtalen att studiehandledningen och studiehandledaren är viktiga för att kunna bedriva en transspråkande praktik. Till exempel vid ett lärarsamtal två månader senare, när studiehandledningen åter kommer på tal, framstår studiehandledningen och studiehandledare som betydelsefulla. Till exempel säger Lärare B: "Studiehandledaren är central. Kommunikationen med den är viktig". Hen poängterar att kommunikationen med studiehandledaren är viktigt, vilken hen även återkommer till i en intervju längre fram. Även lärare E uttrycker betydelsen av studiehandledning och den resurs studiehandledning kan vara för att stärka svenska språket:

Jag tror, jag hoppas så klart dom flesta eller alla ser resursen i studiehandledare, men ibland så tycker jag ändå att man måste, alltså utifrån att dom har 40 minuter studiehandledning i veckan per elev så är det, känns det inte som att de uppifrån satsas på. På det här som vi tänker att modersmålet ska stärka dig i svenska språket. För 40 minuter det är ju liksom ingenting, du hinner knappt om eleven har en bedömning att studiehandledaren hjälper den med det och då hamnar ju eleven efter om det skulle va så att den bedömningen kanske behöver ta flera tillfällen.

I citatet framgår också att läraren anser att den studiehandledning som ges (den ordinarie, utanför projektet) inte är tillräcklig för att stötta de flerspråkiga eleverna i deras lärande. I citatet framkommer också ett ifrågasättande av stadens satsning på studiehandledning, vilket lärare D håller med om:

...Lärare E, den här signalen man skickar då liksom uppifrån att, mm, din kultur och ditt språk är värt 40 minuter i veckan, och så. Och så ska vi slå oss för bröstet och göra underverk och så, det rimmar lite dåligt, va. Hur det är i resten av Sverige det vet jag inte, men här är det så i alla fall.

En tolkning är att Lärare D menar att kommunen genom detta sänder signaler om att dessa elevers bakgrund och tidigare erfarenheter inte är mycket värda för deras lärande i den svenska skolan eftersom studiehandledning på förstaspråket ges ett mycket litet utrymme. Att erbjuda studiehandledning är av goda intentioner från kommunens håll, men när elever och lärare inte upplever att den bedrivs i den utsträckning som behövs kan det istället skapa exkluderande effekter. Till exempel möjliggörs det för känslor av exkludering när elevers bakgrund och erfarenhet inte ses som värdefulla för lärandet, särskilt i relation till elever med svensk bakgrund. Vidare kan upplevelser av att skolan är för andra genereras, det vill säga att skolan inte är för dom utan för de elever som har en svensk bakgrund.

4.2.2 Studiehandedarens roll

I detta avsnitt presenteras och diskuteras hur ett transspråkande perspektiv på undervisningen kan bidra till en förändrad roll för studiehandedaren. Datamaterialet utgörs till största del av en intervju med en studiehandedare, studiehandedare A, och hans upplevelser av att arbeta transspråkande och hur det har påverkat hans elever och hans roll. Datamaterialet utgörs även av lektionsobservationer, där studiehandedare A har varit delaktig. Detta material har använts för att tillsammans med intervjun beskriva studiehandedare A:s roll i den transspråkande praktiken.

Först ges en beskrivning av hur studiehandedare A nu arbetar transspråkande och hur det skiljer sig från den ordinarie studiehandedningen. Detta för att ge en översiktlig bild av studiehandedarens arbete i den transspråkande praktiken. Därefter, följer en rad citat, som visar hur studiehandedare A:s roll har förändrats i samband med införandet av en transspråkande praktik.

Studiehandedning vs. en transspråkande praktik

Studiehandedare A har sedan höstterminen 2018 haft i sitt schema att arbeta transspråkande tillsammans med en del av ämneslärarna på vissa lektioner. Resten av arbetstiden arbetar hen med modersmålsundervisning och ordinarie studiehandedning. Till skillnad från tidigare är studiehandedare A numera stationerad på skolan, vilket underlättar för möten och planering med ämneslärarna. Det är dock inte alltid som det finns gemensam planeringstid, men eftersom lärarna använder Google Classroom tar studiehandedaren del av ämneslärarnas planeringar där. Detta medför att studiehandedare A bättre kan förbereda lektionerna. Studiehandedare A berättar exempelvis att hen förbereder sig genom att läsa på om undervisningsinnehållet och översätter texter, frågor, ord och begrepp från svenska till arabiska. På lektionerna stöttar studiehandedare A först och främst de arabisktalande eleverna (eftersom hen är studiehandedare i arabiska) i deras lärande, men vid behov berättar hen att hen också stöttar elever med annat förstaspråk. Detta menar hen skiljer sig från den ordinarie studiehandedningen då hen endast arbetar med ett fåtal elever. Hen menar att hen i en transspråkande praktik kan nå och stötta fler elever eftersom hen då är i klassrummet och alla som har arabiska som förstaspråk kan ha nytta av hans stöd och även elever med annat förstaspråk. Vid den ordinarie studiehandedningen tas elever ofta ut ur klassrummet och det är inte alla elever som har arabiska som förstaspråk i en klass som har studiehandedning på förstaspråket. Till exempel berättar hen att hen i årkurs nio har två elever som har studiehandedning och att de sitter utanför klassrummet, samtidigt som hen vet att det i klassrummet sitter fler elever med arabiska som förstaspråk som behöver och vill ha hans hjälp. Alltså, studiehandedare A är positiv till att arbeta transspråkande i klassrummen (med alla elever) eftersom det bland annat möjliggör för att stötta fler elever i deras lärande.

En förändrad roll

I intervjun med Studiehandedare A framgår det tydligt hur hans roll som studiehandedare och lärare har förändrats och påverkat hans identitet som lärare, som en konsekvens av införandet av en transspråkande praktik. Detta i sin tur möjliggör för en förändrad inställning till studiehandedning bland eleverna. Detta framkommer när Studiehandedare A säger:

Ja, ibland jag tänker att ibland också prata svenska med dom. Dom blir, dom tror mycket på mig då. När jag pratar svenska dom känner, ah hen är duktig, hen kan svenska och hen kan förklara för mig. Vet du? När dom såg mig nu på translanguaging, innan dom till exempel när jag var i klassrummet och sa till dom att jag ska hjälpa er och prata arabiska, dom vågade inte prata arabiska, några elever känner det är inte bra att prata arabiska under lektionen, eller kanske min kompis ska kolla mig om jag pratar arabiska, hen tror att jag kan ingenting, sen hen spelar inte fotboll eller spel med mig.

I citatet framgår hur Studiehandledare A ibland väljer att prata svenska med de arabisktalande eleverna för att visa att hen behärskar svenska språket för att således ges status och erkännas som en lärare som kan lära eleverna det förväntade. Statusen mellan språk, svenska och arabiska, framkommer tydligt här. Svenska språket är det språk som tillskrivs högst status och för att vara en kompetent lärare behöver du behärska svenska språket väl. Det svenska språket betraktas alltså som det eftersträvansvärda språket. Emellertid ändras detta statusförhållande mellan språken vid införandet av en transspråkande praktik. Detta framkommer när Studiehandledare A berättar om hur det är idag, efter införandet av transspråkande perspektiv:

Men nu alla vågar prata och är stolta, ja jag kan den språk och jag kan prata arabiska, när dom såg mig att jag hela tiden är med läraren (med ämnesläraren i klassrummet) dom börjar känna, ah hen är också lärare och hen kan svenska och hen kan mycket.

I citatet framgår också hur Studiehandledare A upplever att hens elever ser på hen i den transspråkande praktiken, till skillnad från hur de såg på hen tidigare. Hen menar att eleverna numera ser hen som en lärare, vilket hen motiverar med att eleverna nu ser att hen samarbetar med ämnesläraren och att hen kan svenska språket. Det följs upp med förtydligande frågor av intervjuaren:

Intervjuare: Du tyckte det va skillnad, innan då det inte va translanguaging?

Studiehandledare A: Absolut, nu är det stor skillnad.

Intervjuare: Såg dom dig inte som en lärare innan?

Studiehandledare A: Ja, innan när det såg mig i studiehandledning och modersmål dom tror att jag inte är som svensk lärare. Vet du, jag tror alla känner så, dom känner så, modersmål under lärare.

Intervjuare: Aha

Studiehandledare A: Ja, det va faktisk alla elever

Intervjuare: Olika status? Man pratar om status

Studiehandledare A: Ja, som alla lärare här, när det kommer modersmåls, dom tror, ah modersmål kan bara, dom kan bara modersmålsspråk, dom kan inte så bra svenska, hen är inte riktig lärare, hen är under lärare, inte som svensk lärare och inte riktig lärare.

I citaten ovan framkommer hur Studiehandledare A upplever att lärare och elever ser på studiehandledare och modersmålslärare. I citatet beskrivs modersmålslärare och studiehandledare som någon som inte har de åtråvärda kvaliteterna och kompetenserna som "svenska" lärare har. De tillskrivs en identitet

som ”andrahandslärare”. Men, efter införandet av en transspråkande praktik beskriver Studiehandledare A hur denna syn har förändrats vilket möjliggör för hen att identifiera sig som ”riktig lärare”:

Nu känner jag mina elever, dom börjar titta på mig inte som innan. Dom börjar känna som, hen är lärare här, hen kan svenska, hen är hela tiden med lärare (med ämneslärare), hen är med i klassrummet, ibland säger lärarna till mig du har ett svar, eller jag ska hämta en bok, jag ska göra något, du kan ta över och leda, ja absolut varsågod och jag börjar prata svenska med alla, dom känner sig stolta och dom pratar med mig, dom pratar arabiska.

I citatet ovan framgår det att Studiehandledare A nu upplever att eleverna och ämneslärarna har accepterat hen som lärare vilket hen motiverar med att ämneslärarna numera ibland ber hen att ta över undervisningen och svara på frågor. Vidare berättar hen att det är stor skillnad vad gäller elevernas inställning till att använda sitt förstaspråk, tidigare ville de inte prata arabiska med hen:

Absolut, det är stor skillnad. Och det är också bra att alla elever känner modersmålslärare som behörig lärare, och hen (pratar om sig själv) kan mycket och hen kan hjälpa. Och bra att man är stolta över att man har andra språk, man kan arabiska och svenska och mer språk, man kan prata här och utveckla här. Dom (eleverna) börjar bli stolta och vill gärna hela tiden komma till mig och prata arabiska och på lektioner också. Och inte bara arabiska, några elever som vill prata med mig har modersmål svenska... jag kan somaliska, jag kan, jag kan svenska, jag kan några ord på arabiska. Det är jättebra.

I detta avsnitt har studiehandledarens förändrade roll vid införandet av en transspråkande praktik tydliggjorts. Denna förändring, har varit positiv och möjliggjort för studiehandledaren att gå från en identitet som ”andrahandslärare” med bristfälliga kompetenser till en identitet som ”riktig lärare” med värdefulla och uppskattade kompetenser. Vidare verkar detta leda till att eleverna nu oftare tar hjälp av studiehandledaren och använder således sitt förstaspråk som resurs för lärandet i större utsträckning.

4.2.3 Utveckling av den ordinarie studiehandledningspraktiken

I intervjun med Studiehandledare A framgår att införandet av transspråkande i praktiken har lett till att hen har förändrat sin ordinarie studiehandledning och modersmålsundervisning. Numera förbereder Studiehandledare A den ordinarie studiehandledningen och modersmåls-undervisningen utifrån vad eleverna arbetar med på de andra lektioner, så som till svenska som andraspråk, vilket exemplifieras i följande citat:

Ja, men jag som va hos hen. Jag gör samma argumenterande text på modersmålsundervisning. Jag förklarar till min arabiskagrupp på modersmålet vad som menas med argumenterande text och hur man gör argumenterande text och dom har i uppgift att göra en argumenterande text på arabiska.

...

För innan jag visste inte vad tog dom (jobbade med på lektionerna), men nu jag visste att dom pratade om argumenterande text och jag pratade då om argumenterande text, dom pratade om reportage och jag kan jobba med reportage i mina (studiehandledning och modersmålsundervisning) och dom pratar om hållbar utveckling och jag gör också det. Dom pratar om Nobelpris, ja jag kan göra nu Nobelpriset och jag kollar vad gjorde dom och jag försöker att koppla till det.

Denna förändring har möjliggjorts eftersom hen sedan införandet av en transspråkande praktik numera är mer i klassrummet och är stationerad på skolan. Detta möjliggör för möten mellan lärare, vilket i sin tur har bidragit till att utveckla modersmålsundervisningen och den ordinarie studiehandledningen till att ”matcha” olika lektioners ämnesinnehåll för att på så sätt öka elevernas möjligheter till lärande kring det specifika ämnesinnehållet genom att använda elevernas förstaspråk som resurs för lärandet.

4.3 Förstaspråket som resurs för lärandet

4.3.1 En förändrad attityd

I detta avsnitt presenteras och diskuteras hur elevernas inställningar till att använda sitt förstaspråk har, enligt lärarna, förändrats under projektets gång. Vidare presenteras och diskuteras konsekvenserna av detta. I datamaterialet, vilket består av lärarintervjuer, lärarsamtal och lärares enkätsvar, uttrycker lärarna vid projektstarten att eleverna inte alltid är villiga till att använda sitt förstaspråk som resurs för lärandet, utan föredrar att använda svenska, till exempel säger Lärare D: ”De vill ju inte hålla på med arabiska, de vill inte bli förknippande”. Detta framkommer även när Lärare E säger:

En annan aspekt jag också tänker på är attityden hos eleverna. För att vi kan med gott mod och alla är positiva och vi har litteratur och vetenskaplig förankring och så kan gå in och säga klart vi gör detta, men så säger eleverna, nej, jag ser inte nyttan med det och den biten är också jättestor, att få eleverna att förstå hur hjälper detta mig.

Uttalande följs upp med frågan ”Har det varit så, har du gjort den erfarenheten?”, varav Lärare E svarar:

Ja, men som Lärare B lyfte innan dom vill inte jobba med sin finska till exempel. Dom ser inte alls nyttan i det liksom. Vi vet ju inte vilken nivå eleverna ligger på kanske i sitt modersmål om eleven upplever liksom att finskan och svenskan kanske är på lika, likadan nivå när det gäller lyssna, läsa, tala, skriva. Men det kan ju inte vi, om eleven inte vill ta hjälp utav finskan så kan inte vi säga jo det måste du.

I citaten ovan framkommer lärarnas upplevelser av hur elevernas attityder till att använda sitt förstaspråk har varit, det vill säga eleverna har föredragit att använda svenska. Detta eftersom det troligtvis har varit den rådande normen. Detta sätts dock inte relation till hur undervisningen har bedrivits och att det skulle kunna va en anledning till att eleverna inte använda sitt förstaspråk som resurs för lärandet.

Elevernas attityder till att använda sitt förstaspråk som resurs, har dock förändrats under projektets gång. Till exempel berättar Lärare B att eleverna numera använder sitt förstaspråk som resurs för lärandet och ser nyttan av det:

Ja, det som är mest annorlunda nu det är väl att eleverna känner att det är helt ok och att det tillför någonting att använda sitt förstaspråk under lektionstid. Eh, och då är vi tillbaka igen till dom arabisktalande det är ju dom som gynnas det är dom som har stärkts mest i detta, eftersom det är så stor grupp och dom kan hjälp varandra ju och växa i det. Så det är väl det som är mest annorlunda.

Liknande uttalande förekommer i lärarenkäten då en lärare skriver ”Till en början var eleverna inte villiga att prata på sitt förstaspråk, men allt eftersom jag visade intresse för alla språk, så började även eleverna med att prata med förstaspråket”. I detta citat framkommer spår av lärarens roll för elevernas förändrade attityd, det vill säga hur lärarens visade intresse för alla elevers språk öppnar för en förändrad inställning till att använda förstaspråket som resurs för lärandet hos eleverna.

4.3.2 Förändrade statusrelationer mellan språk

Uttalanden som visar på elevers förändrade attityder till att använda sitt förstaspråk som resurs förekommer på flera ställen i datamaterialet och relateras också till stolthet. Till exempel säger Studiehandedare A:

... Ja, det är stor skillnad för att alla elever blir stolta över att dom har flera språk, två eller flera språk. Innan dom vågade inte säga jag har modersmål, alla säger jag har bara svenska jag pratar bara svenska. Nu alla elever är stolta, nej jag pratar arabiska, jag har engelska jag kan svenska. Eh, det är jättebra...Åh, alla blev så jätteintresserade, jag vet jag har på modersmål, jag vet min mamma sa. Det är faktiskt jättebra, roligt, intresserade, utvecklar elever, inte bara svenska utvecklar modersmål eller andra språk.

I likhet med citatet ovan förekommer ordet stolt i flera uttalandet om eleverna och deras användning av sitt förstaspråk. Utöver att läraren upplever att eleverna nu känner stolthet över sitt förstaspråk och de kunskaper de kan visa med hjälp av sitt förstaspråk, menar hen att användandet av förstaspråket också bidrar till att utveckla elevernas förstaspråk eller andra språk. Vidare menar Lärare B att ett transspråkande perspektiv kan förändra elevernas status i klassen när de med hjälp av sitt förstaspråk kan visa att de behärskar ämnesinnehållet i fråga:

Och jag tänker de elever som i normala fall håller tillbaka och är lite blyga inne i klassrummet därför att de tror själv att deras svenska inte duger, att prata öppet inför klassen men om dom då får använda sitt förstaspråk istället eller engelskan så och kan då få glänsa där då liksom och då blir det den här sociala också att de andra tänker så här, jaha, den personen är inte så jäkla dålig i detta ämnet eller så dum eller så, kunde ju rätt mycket och vad hände här. Och vi som hela tiden har trott att den inte kan någonting för att den har suttit tyst inne i klassrummet och inte vågat och att dom kan helt plötsligt öppna upp och blomma ut och få en annan roll eller status i klassen tänker jag när du säger det sociala liksom, så kan det ju va.

En transspråkande praktik innebär att alla språk ska ges lika värde och att alla har möjlighet att använda hela sin språkliga repertoar. När elever då uppmanas

att använda alla sina språk och att säga eller skriva saker på sitt förstaspråk tillskrivs förstaspråket ett värde, vilket eleverna nu får möjlighet att göra. Det är inte längre svenska språket som är det enda acceptabla och statusrelationen mellan språken förändras, vilket verkar va fallet på skolan i studien. Vidare möjliggör det för elever och lärare att känna sig stolta över sitt förstaspråk och därmed en vilja att använda det som resurs i lärandet, vilket möjliggör för en positiv utveckling av de flerspråkiga elevernas identiteter som lärande. I citatet ovan framgår hur införandet av en transspråkande praktik och möjligheten att använda sig av sitt förstaspråk som resurs för lärandet möjliggör för förändrade elevidentiteter. Att bli betraktad som en elev som inte kan eller en elev som kan har konsekvenser för vilka elevidentiteter eleverna kan forma. När flerspråkiga elever får använda hela sin språkliga repertoar i klassrummet för att lära och visa sina kunskaper möjliggör det för delaktighet och för eleverna att forma identiteter som delaktiga och engagerade elever som kan.

4.4 Föräldrasamverkan

I detta avsnitt diskuteras transspråkande i förhållande till föräldrasamverkan. Datamaterialet i detta avsnitt utgörs av intervjuer med lärare och diskussioner i lärargrupper. Utifrån vad som framkommer i detta material redovisas på vilka sätt transspråkande kan få betydelse för samverkan mellan skola och föräldrar.

4.4.1 Betydelsen av transspråkande för föräldrasamverkan

Vid flera tillfällen i materialet uttrycker lärare att de upplever att föräldrarna blivit mer engagerade i elevernas skolarbete. Lärare B ser detta som en av fördelarna med transspråkande: ”Det finns ju en hel del fördelar som jag ser det. Det ena är ju föräldramedverkan, att dom mer kan hjälpa och stötta eleverna när dom ser att dom får skolmaterial på sitt eget språk sitt eget förstaspråk”. Lärare A menar att skolans införande av begreppslistor på både svenska och elevernas förstaspråk, som eleverna fått i läxa, inneburit att föräldrarna blivit mer involverade i elevernas skolarbete, vilket bidragit till en högre måluppfyllelse.

Dessutom menar Lärare B att skolan mer nu än tidigare ger eleverna hemuppgifter som tar vara på föräldrarnas erfarenheter och kunskaper på ett annat sätt:

Också riktade hemuppgifter där man mer ska använda sitt förstaspråk och kanske deras kultur och erfarenheter som föräldrarna har gjort. Likheter och skillnader mellan olika grejor och så där, så då blir föräldrarna mer delaktiga och dom känner också att dom kan tillföra någonting.

Detta menar lärare B ökar kvalitén på elevernas arbeten:

Jag ser det i att kvaliteten i deras arbeten ökar för jag ser att vissa grejor som dom producerar skriftligt ser jag att det är inte bara elevens ord utan att jag ser att det ibland går över till lite vuxenspråk och så där också att dom själv säger att detta sa pappa, så här sa dom när jag frågade eller någonting sådant.

Lärare B upplever också att föräldrarnas ökade insyn i elevernas skolarbete lett till att föräldrarna ställer andra frågor än tidigare och i högre grad än tidigare har synpunkter på undervisningen:

...sen märker jag det ju på mina mentorselever till exempel vid utvecklingssamtal eller när föräldrarna kommer hit, att dom kanske inte känner sig så tryckta. Det är lite svårt, det är lite nyansskillnad, att dom känner sig mer trygga att komma hit och vågar ställa frågor om själva skolarbetet inte bara om det sociala och kunskapsutveckling på det sättet utan lite mer på djupet kanske, för att dom är mer medvetna om vad vi gör i skolan.

Med andra ord pekar lärarnas uttalande på att transspråkande ökar föräldrars möjligheter att få en större insyn i sina barns skolgång, vilket i sin tur leder till ett ökat engagemang. Lärare B sammanfattar detta på följande sätt: ”både engagemang och en liten trygghet i att skolan inte är så farlig, inte så främmande och att dom också kan va med och bidra”.

Dock visar enkätsvaren att inte alla lärare upplever att föräldrasamverkan ökat. Ungefär hälften av de lärare som svarat på enkäten (23 st) upplever inte att samverkan med föräldrarna blivit bättre. Detta skulle betyda att det generellt finns förbättringspotential vad gäller föräldrasamverkan inom TL-projektet.

4.5 Svårigheter och dilemman

I datamaterialet framkommer olika svårigheter med att införa ett transspråkande perspektiv. Dessa är viktiga att lyfta eftersom det kan ge information som kan vara värdefull att beakta vid införandet av en transspråkande praktik. I detta avsnitt presenteras och diskuteras dessa dilemman i tre olika teman.

4.5.1 Tiden

Det första temat handlar om tid, eller brist på tid. I datamaterialet framkommer tiden som ett problem ur tre olika aspekter, vilka presenteras nedan. En aspekt är att det tar tid att genomföra en transspråkande praktik eftersom det är ett nytt arbetssätt och förhållningssätt. Lärare F uttrycker det på följande sätt:

Sen tror jag tror också att, dilemmat för oss är väl att man känner, precis som med mycket annat hur ska vi hinna och sätta oss in i det här? Liksom hinna göra dessa strategierna och modellerna?

En annan aspekt vad gäller tid som framkommer är att transspråkande arbete tar tid från arbetet med det centrala innehållet. Alltså ett upplevt dilemma är att tiden inte räcker till för att arbeta med hela det centrala innehållet om eleverna också ska få använda sitt förstaspråk på lektionerna. Detta uttrycks av Lärare C, men även av Lärare D som säger:

Det får ta den tid det tar, men ett dilemma som jag alltid, det spelar ingen roll vad det är för nytt som man ska integrera i undervisningen, det är att jag har så himla mycket på mitt bord som jag ska hinna med från sexan till nian, och av dom timmarna eller av dom minuterna jag har i veckan med eleverna så ska jag hinna gå genom allt detta och ta det på olika språk. Hur ska jag hinna i mål?

Emellertid, så uttrycker Lärare B en annan åsikt när hen får frågan om hen håller med sina kollegor om detta:

Så tänker inte jag, nej så tänker inte jag, för jag detta man gör ju detta parallellt, och jag har inte heller upplevelsen av att eleverna tycker att det

är en massa merarbete på det sättet. Förutom den här gruppen som är motståndare, men generellt, för de tar gärna hem och sitter och jobbar, jättegärna, och även här jag menar jag kan ju hänvisa till dom här begreppslistorna och så, vad skrev du nu här? Vad var det nu det betydde? Och så vidare, jag ser inte det som att det skulle va något extrajobb eller att det tar tid från något annat, nej så tycker jag inte.

Ur citatet framkommer det att Lärare B anser att transspråkande är något som görs parallellt med det vardagliga arbetet, det vill säga att det integreras i det läraren redan gör. Medan de Lärare C och D ser det transspråkande arbetet som något som sker utöver det vardagliga arbetet, det vill säga de ser transspråkande som skiljt från ”den normala” undervisningen varav ”den normala” undervisningen utgör normen och det andra något som ska läggas till. En konsekvens av detta skulle kunna vara att den transspråkande perspektivet blir något som är tillfälligt och inte något som blir inkorporerat i den vardagliga praktiken. Detta bearbetas vidare under avsnittet 5.2.

En tredje aspekt vad gäller tiden som framkom som ett bekymmer är bristen på gemensam planeringstid för lärare och studiehandledare. I början av projektet (vt 2018) uttrycks följande:

Lärare H: Sedan tycker jag att det är intressant att prata om just samarbete mellan lärare, studiehandledare och modersmållärare, att där tycker jag att det har brutit en del och då kan jag bara prata från min egen erfarenhet, men det är säkert andra kan säkert tycka samma sak oavsett så känner jag att där behövs mycket mycket bättre kommunikation och mer tid till att prata med varandra och planera ihop och sådana saker som inte görs.

Lärare E: Jag har märkt i min studiehandledare idag, hur har det gått liksom, det blir inte liksom någon

Lärare H: kvalitet

Lärare E: nej

Lärare D: och det va ju lite det som jag va inne på också innan. Vi måste ju ha tid att sitta ner med studiehandledarna och modersmållärarna och kommunicera med dom, vad är det vi jobbar med, hur vill vi ha det och vad bidrar dom med och så vidare. Alltså det blir ingen kvalitet om vi ska möta dom i korridoren på språng och likadant som du säger, Lärare E, den här signalen man skickar då liksom uppifrån att, mm din kultur och ditt språk är värt 40 minuter i veckan, och så...

Dessa citat ger en bild av hur det har varit, det vill säga att det inte funnits någon kommunikation mellan ämneslärare och studiehandledare i någon större utsträckning och kvaliteten därför har brutit. Samtidigt uttrycks också en önskan om ett ökat samarbete, vilket kräver tid för möten. Vid en intervju med Lärare B ett halvår senare framkommer fortfarande samma önskan om mer samarbete och mer tid för gemensam planering:

Nej, det har vi inte (gemensam planeringstid), men däremot så ingår ju Studiehandledare A lite i arbetslaget, så när inte Språkcentralen lägger beslag på hen så sitter hen ju med på arbetslagsmötet ju en gång i veckan så att då hinner vi lite, men det blir ju mycket utanför ramarna man måste jobba. Men hen använder sig av Classroom till exempel hen är inne på

Infomentor och tittar på läxor, tittar på material och så vidare i Classroom, så hen förbereder sig så. Det är ju det forumet, den plattformen som vi har eftersom vi inte ses fysiskt.

Alltså finns det utmaningar vad gäller tidsaspekter. Lärarna löser bristen på gemensam planeringstid genom att använda plattformar så som Google Classroom och Infomentor. Detta bidrar till att studiehandledarna kan ta del av lärarnas planeringar och förbereda sig inför lektionerna samt använda innehåller på den ordinarie studiehandledningen och modersmålsundervisningen. Emellertid är risken med detta arbetssätt att det enbart blir en envägskommunikation, från lärare till studiehandledare. Vid ett personligt möte skulle en annan typ av kommunikation kunna möjliggöras där även utrymme ges åt studiehandledarens erfarenheter och kunskaper av att arbeta med flerspråkiga elever. Det i sin tur möjliggör för studiehandledaren att bidra med specifik information och kunskaper om elevernas språkliga situation och kulturella kontexter så att detta kan beaktas och inkorporeras i undervisningen av ämnesläraren och studiehandledaren tillsammans.

4.5.2 Transspråkande endast för att lära sig svenska språket

I avsnittet ovan (5.1) nämndes att det finns en risk med att ett transspråkandeperspektiv blir något som ses som en tillfällig metod och inte något som blir inkorporerat i den vardagliga praktiken. Detta uttrycks också av Lärare C när hen säger ”Men vårt mål, att vi ska fortsätta med den (transspråkande) hela tiden, eller är vårt mål bara att vi ska för tillfället och sedan slussa dom eleverna när dom blir bättre och förstår på svenska så småningom då vi byter”. Lärare H ställer en förtydligande fråga: Vad menar du? Att dom ska köra svenska helt? Varav Lärare C svarar:

Ja, alltså det är, vi ska inte fortsätta och förklara begrepp, om de ska till gymnasieskolan så småningom, vi på högstadiet ska, om vi fortsätter med det ja ett år, två år, och tre år, är hypotesen att det kan hända att ja dom blir beroende av de här språken och sen vad kommer de att göra i gymnasieskolan om dom inte får någon hjälp där.

I citatet framkommer ett eventuellt dilemma, vilket uttrycks som att eleverna blir ”beroende” av transspråkande och att det skulle ställa till bekymmer för eleverna när de kommer till gymnasieskolan. En tolkning är att läraren ser transspråkande som en tillfällig metod, vilken inte behövs när eleverna uppnått tillräckliga kunskaper i svenska språket för att tillgodogöra sig undervisningen. Det är förmodligen av goda intentioner eftersom läraren tror att eleverna kommer att få det svårt på gymnasiet om de inte längre via en transspråkande undervisning får stöd på sitt förstaspråk. Att se transspråkande som enbart en tillfällig metod är problematiskt, eftersom det bland annat innebär att denna metod avslutas när ”eleverna kan svenska”, vari svenska fortfarande ses som det eftersträvansvärda och den transspråkande principen att alla språk är lika mycket värda ställs då på ända. Det vill säga, svenskan ges högre status än förstaspråket, vilket påverkar vilka elevidentiteter som de flerspråkiga eleverna kan forma. Vidare enligt en studie av García och Kano (2014) transspråkar flerspråkiga elever olika beroende på hur långt de kommit sin andraspråkutveckling. De elever vars språkliga repertoar väl innefattar undervisningsspråket använder transspråkande mer för att betona och förstärka de som uttrycks, vilket tyder på att transspråkande inte är eller bör ses som en tillfällig metod. I likhet med lärare C pratar Lärare D om

transspråkande som en metod för att lära sig svenska. När en kollega i ett lärarsamtal frågar Lärare D om hen kan låta eleverna skriva förklaringar till begrepp även på förstaspråket och inte bara på svenska säger hen:

Om jag ger det till elever som är nyanlända och är en specialanpassning för dom då gör det inget att dom tar det på lektion, att jobba med det på lektionstid. Då får det ta längre tid för dom, för prio ett är ju ändå att de ska lära sig språket, men om jag ska lägga det för hela klassen och att hela klassen ska jobba med detta under lektionstid. Det är en sak om jag ger det som hemuppgift, men om de ska, då tar ju det lektionstid att skriva på andra språk. Under, samma den tid ska jag hinna förklara begrepp på svenska som är svåra. Dom är svåra att förklara på svenska överhuvudtaget va och sen så ska jag inte bara kunna förklara begrepp, utan också förklara sammanhang ... ska jag ta hänsyn till att dom ska jobba med andra språk och aktiviteter i klassrummet där dom också jobbar med andra språk då måste jag exkludera delar som jag annars skulle gått genom.

I citatet framkommer att Lärare D anser att använda förstaspråket som resurs i lärandet endast är för nyanlända eftersom hen anser att det tar för lång tid av lektionstiden till att även skriva på förstaspråket. Hen menar att konsekvenserna är att hen då inte hinner gå genom hela det centrala innehållet. I detta citat framkommer även lärarens syn på lärande och undervisning. Hen pratar om att ”gå genom saker” och att ”förklara”. En tolkning av detta är att lärande enligt Lärare D sker när eleverna lyssnar på lärarens förklaringar. Alltså att undervisa handlar om att förklara och att lära sig handlar om att lyssna på dessa förklaringar. Ur ett transspråkande perspektiv är detta problematiskt eftersom det sätter användningen av språk i fokus (García, 2012). Att lyssna på förklaringar, är ett begränsat sätt att använda sin språkliga repertoar. Enligt transspråkande principer bör hela de språkliga repertoarerna istället användas som resurs i lärandet.

4.5.3 Transspråkande är inte för alla

I förra citatet framkom att Lärare D anser att en transspråkande praktik inte är för alla elever, utan enbart för nyanlända som behöver lära sig undervisningsspråket svenska, vilket kan sägas vara problematiskt ut ett transspråkande perspektiv på lärande. I datamaterialet framkom också att transspråkande inte är för alla utifrån de verkliga förutsättningarna. Ett exempel på när det uppstår svårigheter att fullt ut arbeta transspråkande framkommer i ett lärarsamtal när Lärare E säger:

Jag har en elev som har kurmanji som modersmål, men hen kan varken läsa eller skriva på kurmanji, hens starkaste språk är ju svenska. Men om hen säger prata så har man kurmanji som det starkaste. Hen kan ju inte utnyttja läsa och skrivabiten alls, så hens språk är ju det är ju svenska, hens skolspråk är ju svenska. Hen kan ju inte ta hjälpa av dom andra och engelskan har hen inte heller så att hen kan ta hjälp utav den och där blir det ju en lösning för då har vi ju, vi kan ju inte ta hjälp av Google translate på det sättet, hen kan ju prata det men det blir ju vissa brister där som gör att när alla andra har minst ett annat språk så har hen svenska.

Lärare E uttrycker en frustration i att inte kunna stötta eleven i hens lärande eftersom det inte går att använda de digitala hjälpmedelena så som till exempel Google translate när eleven inte kan läsa och skriva på förstaspråket. Detta är

situationer som förekommer och lösningar behöver testas och utvärderas för att kunna erbjuda alla elever att delta i undervisningen på lika villkor. Vidare så lyfts vid flera tillfällen under lärarsamtalen och intervjuerna att det framförallt är de elever med arabiska som förstaspråk som gynnas i en transspråkande praktik eftersom de är flera till antalet och att studiehandledaren som är knuten till TL-projektet och är med på en del lektioner talar arabiska. De andra språkgrupperna erhåller inte stöttning i lärandet från studiehandledare, vilket lyfts som ett problem av lärarna. Däremot förekommer det att eleverna arbetar i språkgrupper och kan således stötta varandra i lärandet på det gemensamma förstaspråket. Men, även vid arbetet i språkgrupper, uppstår problematik då en del elever är ensamma om sitt förstaspråk. Således, förekommer det även utmaningar här för att kunna erbjuda alla elever att delta i undervisningen på lika villkor.

5 Diskussion och utvecklingspotentialer

Syftet med TL-projektet är att bidra till ökad jämlikhet genom att vidareutveckla synsättet på flerspråkighet som resurs för lärande och identitetsutveckling. Utifrån ett transspråkande perspektiv uppmuntras elever och lärare att använda alla tillgängliga språkliga resurser i alla kommunikativa sammanhang (García & Wei, 2014). Detta i sin tur skapar utrymme för alla, oavsett språklig repertoar, att agera och delta, vilket är syftet med TL-projektet.

Inom projektet har sex grundskolor i Malmö stad tagit ett aktivt beslut att införa ett transspråkande förhållningssätt på sin skola. I detta arbete får de deltagande skolorna genom föreläsningar och diskussioner med processledare, lärare och studiehandledare från de övriga skolorna möjlighet att kontinuerligt fördjupa sina kunskaper om ett transspråkande förhållningssätt. Dessa lärgruppstillfällen arrangeras av språkutvecklarna på Pedagogisk inspiration.

Följeforskningens uppgift inom projektet är att följa och fördjupa kunskaperna om arbetet med att införa en transspråkande praktik samt synliggöra de konsekvenser ett införande av ett transspråkande perspektiv för med sig. I det inledande arbete formulerades succesivt tre frågor som sedan guidade analysen som ligger till grund för denna rapport:

- Hur påverkas attityder till flerspråkighet vid införandet av ett transspråkande perspektiv?
- Vilka konsekvenser medför förändrade attityder till flerspråkighet?
- Hur kan införandet av ett transspråkande perspektiv påverka flerspråkiga elevers möjligheter till lärande?

Det datamaterial som samlats in kommer huvudsakligen från en av de sex skolorna. Dock kommer 23 av de 30 deltagande i projektet till tals i den enkät som genomfördes i december 2018.

Resultatet av följeforskningen visar att TL-projektet satt spår i praktiken. Detta synliggörs i lärares och studiehandledares sätt att uttrycka sig om flerspråkighet som en resurs i intervjuer och samtal lärare emellan. Deltagandet i projektet har bidragit till att de deltagande lärarna upplever fördelar med att elever får använda alla sina språk. Det kan handla om: studiehandledarens betydelse för elevers lärande, att elevers förståelse, deltagande och engagemang ökar, en ökad

föräldramedverkan samt att elever känner stolthet och succesivt börjar använda alla sina språkliga resurser. Det tyder på att införandet av ett transspråkande perspektiv på den deltagande skolan har lett till att enspråkighetsnormer har börjat utmanas för att ge plats åt en flerspråkighetsnorm. Ett annat sätt att uttrycka det är att den diskursiva ordningen har förändrats, det vill säga diskurserna har i viss utsträckning förändrats till att bejaka flerspråkighet som resurs. Detta pekar på att införandet av ett transspråkigt perspektiv kan påverka rådande attityder till flerspråkighet som resurs genom införandet av ett tredje utrymme eller en förändring till en flerspråkighetsdiskurs.

I resultatet ser vi olika konsekvenser av dessa attitydförändringar. En förändring som blir tydlig är lärare och elevers attityder till studiehandledaren och studiehandledning som beskrivs i resultatdelen (4.2). Den transspråkande praktiken (det tredje utrymmet) öppnar upp för nya maktstrukturer. Exempelvis blev det möjligt för studiehandledaren att omförhandla sin läraridentitet från en ”andrahandslärare” till en ”riktig lärare”, vilket i sin tur kan bidra till en mer socialt jämlik praktik. Vidare skapade det tredje utrymmet plats för eleverna att uttrycka sig på sitt främsta språk, vilket leder till att alla språk räknas och inte endast det svenska språket. Lärarna i studien talade om att eleverna numera känner sig stolta över sitt förstaspråk och vill använda det och använder det som resurs i lärandet till skillnad från förut, innan den transspråkande praktiken hade införts. Det innebär att eleverna omförhandlat sina elevidentiteter. Ett exempel på detta uttrycks av lärare B som berättar hur en nyanländ elev får en ledande position i klassen och menar att detta kan bero på att den transspråkande praktiken ger eleven möjlighet att använda sitt främsta språk exempelvis när hen redovisar inför klassen. Således kan eleven visa sina kunskaper och bli sedd som en elev som kan och är engagerad i skolarbetet, vilket möjliggör för hen att forma en elevidentitet i linje med detta.

Resultatet visar även att transspråkande ger föräldrarna större utrymme i samverkan mellan lärare och föräldrar. Lärare B berättar exempelvis att föräldrarnas ökade förståelse för elevernas skolarbete lett till att föräldrarna verkar känna sig mer trygga i skolmiljön och att de mer än tidigare har synpunkter på själva undervisningen. Enligt enkätsvaren delar dock endast ungefär hälften av de deltagande lärarna i projektet lärare B:s upplevelser av en ökad föräldrasamverkan, vilket pekar på en utvecklingspotential inom detta området.

I samtalen och intervjuerna uttrycks ofta den transspråkande praktikens betydelse för flerspråkiga elevers lärande. Detta stämmer väl överens med tidigare forskning inom området (Baker, 2011; García, 2011; Svensson, 2017). Flera lärare uttrycker att elevernas möjlighet att använda hela sin språkliga kapacitet öppnar för eleverna att relatera ämnesinnehållet till tidigare erfarenheter vilket skapar djupare förståelse och kontinuitet i deras lärande. Elevernas möjlighet att använda sitt främsta språk bidrar dessutom till att synliggöra elevernas kunskaper så att undervisningen på ett bättre sätt kan anpassas till elevernas kognitiva nivå och livserfarenheter. På så sätt skapar den transspråkande praktiken ett tredje utrymme som möjliggör för alla elever, lärare och föräldrar att agera och delta, vilket i sin tur ger elever empowerment.

I resultatet framkommer också olika svårigheter och dilemman. Exempelvis är bristen på gemensam planeringstid för lärare och studiehandledare ett problem som lyfts av lärarna. Projektet bekostas av statsbidrag, vilket ger ekonomisk ersättning för de deltagande lärarna och studiehandledarna, vilket i sin tur möjliggör för nedsättning i tid för att arbeta med projektet. Alltså finns det ekonomiska förutsättningar för att organisera för detta. Det innebär att skoledningarna på de deltagande skolorna har ekonomiska möjligheter att organisera för konkret praktisk samplanering mellan lärarna. Enligt lärarnas upplevelser har dock detta inte skett i tillräcklig utsträckning och är således något som kan förbättras i det fortsatta projektet. Det vill säga, att skoledarna möjliggör för arenor där lärare och studiehandledare kan mötas och samplanera. Genom att skapa dessa förutsättningar visar skoledningarna på betydelsen av en flerspråkighetsnorm. Vidare, för att i praktiken organisera för detta, krävs även en nära och god samverkan mellan lärarnas och studiehandledarnas olika arbetsgivare.

En annan problematik som framkommer i resultatet berör förhållningssättet till transspråkande som en tillfällig metod för elever som ska lära sig svenska. Ett förhållningssätt där transspråkande ses som en tillfällig metod eller åtgärd, vilken avslutas när eleven uppnått önskvärda kunskaper i svenska, är inte förenligt med ett transspråkande perspektiv. Ett transspråkande perspektiv bygger på att alla språk är lika mycket värda och att alla språk utgör en resurs för lärande. När då transspråkande ses som en tillfällig metod som ”tas bort” blir en möjlig tolkning att svenska är det eftersträvarvärda språket vilket då ges ett högre värde än elevernas förstaspråk. Detta synsätt genomsyras således fortfarande av en enspråkighetsnorm där svenska språket är det eftersträvarvärda. Följaktligen behöver eleverna omförhandla sina elevidentiteter till de nya förutsättningarna för lärande när transspråkande undervisning inte längre är en del av klassrumsdiskurserna.

I denna studie har vi utifrån ett lärarperspektiv undersökt hur lärares och elevers attityder till flerspråkighet som resurs för lärandet har förändrats vid införandet av ett transspråkande perspektiv. Dock har vi inte undersökt på vilka sätt det transspråkande perspektivet omsätts i praktiken och inte heller synliggjort transspråkande utifrån elevernas perspektiv. Nästa steg kan därför bli att följa lärare och studiehandledares arbete i klassrummen och utifrån ett elevperspektiv belysa den transspråkande praktiken för att på så sätt fördjupa kunskaperna om hur ett transspråkande perspektiv kan omsättas i praktiken.

Avslutningsvis vill vi rikta ett stort tack till skolan och de lärare som ställt upp och låtit oss delta i deras arbete mot en transspråkande praktik. Ni gör ett viktigt jobb som kommer att leda till att ni kan skapa skillnad för många elever. Tack!

Referenser

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. London; New York: Routledge.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid* (P. Wadensjö Trans.). (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. I J. Conteh, & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies* (pp. 258-277). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2011). Translanguaging of Latino kindergarteners. In K. Potowski, & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in english-speaking societies* (pp. 33-55). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- García, O. (2012). Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. I A. Yiakoumetti (Ed.), *Harnessing linguistic variation for better education* (pp. 45-76). Bern: Peter Lang.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Gutiérrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James brown versus brown v. board of education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun [Interviews.]*. Lund: Studentlitteratur.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wedegge, T., Skott, J., Henningsen, I., & Waege, K. (2006). *Changing views and practices? A study of the KappAbel mathematics competition*. Norwegian Center for Mathematics Education, NTNU.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235.

Bilaga 1

Intervjuguide lärare – gruppintervju vt 2018

Vilka är lärarna?

- Vilka ämnen undervisar ni i och vilka åldrar?
- Hur länge har ni arbetat på skolan?
- Vad har ni arbetat tidigare?
- Trivs ni på skolan?
- Vad är bra?
- Vad tycker ni behöver utvecklas på skolan/ i er undervisning?

TL

- Vad är det första du tänker på när vi säger ordet *translanguaging*?
- Hur ser ni på TL?
- Vilka fördelar ser ni med att arbeta med translanguaging?
- På vilka sätt tror ni att translanguaging kan gynna eleverna på er skola?
- Vilka nackdelar ser ni med att arbeta med translanguaging? I så fall vilka? Finns det några risker med att arbeta med/utifrån TL?
- Hur tror ni eleverna upplever att arbeta med translanguaging? Har ni märkt något särskilt?

- Vilka är elevernas reaktioner, då ni uppmanar eleverna att använda alla sina språk?
- Finns det situationer då eleverna använder flera språk, dvs andra språk än svenska? I så fall, i vilka situationer?
- Finns det några reaktioner på det från andra i klassrummet? Hur reagerar de andra eleverna på detta?
- Beskriv en lektion som du anser varit lyckad ur ett TL-perspektiv. Vad tror du gjorde att den blev så bra? Din roll? Elevernas roll? Vad gjorde du annorlunda denna lektion?....
- Att använda alla sina språk och språken som en resurs är en del av TL. Hur framkommer det i ditt klassrum? Hur gör du?

Policy

- Kan ni beskriva er språkpolicy? Tror ni era kollegor skulle beskriva den på samma sätt. Om olika, hur? Varför?
- Har ni gemensamt på skolan diskuterat fram en språkpolicy som gäller för er? När? Hur gick det till? Vad kom ni fram till? Hur löd er tidigare språkpolicy (om ni hade en)? Om ni inte hade någon...hur pratade ni om elevernas språkanvändande på lektionerna?
- Vilka tankar och reflektioner gjorde du efter Gudrun Svenssons föreläsning? (Vad tog du med dig därifrån?)
- Hur tror ni att det ser ut på andra skolor i Malmö? I landet? Varför?

Studiehandledning och modersmålsundervisning

- Samarbetar du med studiehandledare?
- Hur skulle du beskriva detta samarbete? Fördelar? Nackdelar?

- Ge ett exempel (beskriv en lektion) på ett sådant samarbete.
- Finns det elever som inte får studiehandledning?
- Varför tror du?
- Vilka elever går på modersmålsundervisning?
- Varför går inte alla elever på modersmålsundervisning tror du?
- Hur upplever ni att eleverna ser på modersmålsundervisningen?
- Hur upplever ni att eleverna ser på studiehandledningen?

Föräldrakontakt

- På vilka sätt samverkar ni med föräldrarna?
- Hur ofta träffar ni föräldrarna?
- Vad pratar ni om?
- Vilket inflytande ges föräldrarna på elevernas skolgång/skolarbete. Hur ser detta ut? Ge exempel.
- Pratar ni om språkanvändning? Hur tas detta emot?
- När använder ni tolk?

Avslutande fråga

- Finns det något annat ni tänker på kring TL, som vi inte frågat er om?

Bilaga 2

Intervjuguide lärare – individuella intervjuer ht 2018

TL

Berätta om TL-projektet. Hur tycker du att det går?

- Vilka tycker du är fördelarna med translanguaging? (Vad bygger du det på? Hur vet du det? Har du erfarenhet? Kan du ge ett exempel.)
- Vilka nackdelar finns det med translanguaging? (Vad bygger du det på? Hur vet du det? Har du erfarenhet? Kan du ge ett exempel.)
- Vad tror du eleverna tycker om translanguaging? (Vad bygger du det på? Hur vet du det? Har du erfarenhet? Kan du ge ett exempel. Har ni märkt något särskilt?)
- Beskriv elevernas reaktioner på translanguaging.
- I vilka situationer upplever du att eleverna använder alla sina språk? (Varför tror du att det just är i dessa situationer?)

Den observerade lektionen – anteckningar görs under lektionen

- Hur tycker du att lektionen gick? Som du hade tänkt dig? Berätta. (I förhållande till syfte och mål med lektionen)
- Vad tror du gjorde att den blev så bra? Din roll? Elevernas roll? Vad gjorde du annorlunda denna lektion?....
- Vad tror du gjorde att den inte gick som du hade tänkt dig? Din roll? Elevernas roll? Vad gjorde du annorlunda denna lektion?....
- Har du några tankar om vad du kunde gjort annorlunda.
- Hur tänker du om elevernas språkanvändning på lektionen? (Hur blev det i förhållande till hur du planerade?)

Policy

- Tidigare arbetade ni språkutvecklande på skolan. Nu övergått till TL, vilka skillnader ser du? Förklara. Vad tycker du om det?

Studiehandledning och modersmålsundervisning

- Berätta om ditt samarbete med studiehandledaren.
- Fördelar? Nackdelar?
- Ge ett exempel (beskriv en lektion) på ett sådant samarbete.
- Hur upplever du att eleverna ser på studiehandledningen?
- Hur upplever du att eleverna ser på modersmålsundervisningen?

Föräldrakontakt

- På vilka sätt samverkar du med dina elevers föräldrar? Vilken typ av kontakt har du med dem?
- Pratar ni om TL/språkanvändning? Hur tas detta emot?

Anslutande fråga

- Vilka argument skulle ni använda för att övertyga en kollega som säger att det är bättre om eleverna pratar svenska? (svenskbadas)

Bilaga 3

Intervjuguide – studiehandledare ht 2018

Berätta om dig själv

- Vilka ämnen undervisar du i och vilka åldrar?
- Hur länge har du arbetat på skolan?
- Vad har du arbetat tidigare?
- Trivs du på skolan?
- Vad är bra?

TL

Berätta om TL-projektet. Hur tycker du att det går?

- Vilka tycker du är fördelarna med translanguaging? (Vad bygger du det på? Hur vet du det? Har du erfarenhet? Kan du ge ett exempel.)
- Vilka nackdelar finns det med translanguaging? (Vad bygger du det på? Hur vet du det? Har du erfarenhet? Kan du ge ett exempel.)
- Vad tror du eleverna tycker om translanguaging? (Vad bygger du det på? Hur vet du det? Har du erfarenhet? Kan du ge ett exempel. Har ni märkt något särskilt?)
- Beskriv elevernas reaktioner på translanguaging.
- I vilka situationer upplever du att eleverna använder alla sina språk? (Varför tror du att det just är i dessa situationer?)

Den observerade lektionen –anteckningar görs under lektionen

- Hur tycker du att lektionen gick? Som du hade tänkt dig? Berätta. (I förhållande till syfte och mål med lektionen)
- Vad tror du gjorde att den blev så bra? Din roll? Elevernas roll? Vad gjorde du annorlunda denna lektion?....
- Vad tror du gjorde att den inte gick som du hade tänkt dig? Din roll? Elevernas roll? Vad gjorde du annorlunda denna lektion?....
- Har du några tankar om vad du kunde gjort annorlunda.
- Hur tänker du om elevernas språkanvändning på lektionen? (Hur blev det i förhållande till hur du planerade?)

Undervisning

- Berätta om ditt samarbete med lärarna.
- Fördelar? Nackdelar?
- Ge ett exempel (beskriv en lektion) på ett sådant samarbete.
- Hur upplever du att eleverna ser på studiehandledningen?

Föräldrasamverkan

- Vet du vad föräldrarna tycker om translanguaging? Hur kommer det till uttryck? Hur tas detta emot?

Avslutande fråga

- Vilka argument skulle ni använda för att övertyga en kollega som säger att det är bättre om eleverna pratar svenska? (svenskbadas)

Bilaga 4

Enkätfrågor

Frågorna 1–6 är skattningsfrågor med skalan 1 till 4. Där 1 innebär att en inte alls håller med och 4 innebär att en håller med fullt ut. Sista frågan är en fråga med frisvar.

1. I vilken grad har du fått ökad kunskap kring språk-, kunskap- och identitetsutvecklande undervisning?
2. Numera medvetet planerar och genomför jag i högre grad min undervisning utifrån elevernas språkliga resurser (i jämförelse med för ett år sedan).
3. Numera planerar och genomför jag i högre grad min undervisning utifrån elevernas kulturella erfarenheter (i jämförelse med för ett år sedan).
4. Numera planerar och genomför jag i högre grad min undervisning med syftet att stärka elevernas identitetsutveckling (i jämförelse med för ett år sedan).
5. Jag upplever att samverkan mellan mig och mina elevers föräldrar har blivit bättre sedan jag började arbeta med transspråkande.
6. Jag tänker oftare på hur jag kan ta till vara mina elevers språkliga resurser så som deras modersmål i lärandet sedan jag började arbeta med transspråkande.
7. Beskriv hur du använder translanguaging i din undervisning, var så konkret som möjligt. Beskriv och reflektera även över dina upplevda konsekvenser/effekter av translanguaging i ditt klassrum. Välj ut konkreta exempel från din verksamhet för att illustrera detta.

- Svensson. G (2017), *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, J, (2017) *Flerspråkiga elever effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2018). *Greppa flerspråkigheten*. Stockholm: Skolverket.

Föreläsare bjöds in till en del av träffarna och föreläste kring olika teman:

- Gudrun Svensson, FD vid Linnéuniversitetet
 - *Translanguaging - Transspråkande – användning av elevers alla språkliga resurser i undervisningen*
 - *Begreppsutveckling och den grammatiska basen*
 - *Litteracitetsutveckling*
- Jim Cummins, professor emeritus vid University of Toronto samt adjungerad professor vid Åbo Akademi -*Translanguaging, Identity Negotiation, and School Achievement: Teachers as Knowledge-Generators*
- Roza Risteska, Elham Shakhtour och Annemarie Slente, Förstelärare i modersmål från Språkcentralen, Malmö
- Karin Andersson, projektledare studiehandledning, Språkcentralen Malmö
- Lena A. Melkersson och Intisar Khalid, förstelärare vid Centrumskolan Växjö - *Transspråkande samverkan med vårdnadshavare*

Olika teman stod i fokus på lärgruppträffarna:

- *Implementering av transspråkande*
Syftet var att synliggöra hur en skola kan starta transspråkande genom att undersöka elevernas språkliga resurser och vilja att använda dessa för att sedan kunna planera undervisningen strategiskt med flerspråkighet som resurs.
- *Begreppsutveckling och den grammatiska basen*
Syftet var att fördjupa förståelse för hur kunskaper om ord och begrepp kan utvecklas med hjälp av transspråkande samt hur transspråkande kan skapa medvetenhet om och underlätta konstruktion av grammatiska konstruktioner.
- *Modersmål*
Syftet var att synliggöra modersmålets roll i transspråkande. Bland annat jämfördes kursplanen i modersmål med kursplaner i andra ämnen för att hitta samarbetsområden.
- *Identitetsutveckling*
Syftet var att definiera begreppet identitet och fördjupa förståelsen för det samt att förstå hur samhällliga maktrelationer, identitetsförhandlingar och skolresultat samverkar.
- *Litteracitetsutveckling*
Syftet var att fördjupa förståelsen för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling.
- *Samverkan med vårdnadshavare*
Syftet var att ge exempel på hur samarbetet med vårdnadshavare kan se ut med t.ex. transspråkande hemuppgifter.

Vidare föreläste Gudrun Svensson, FD Linnéuniversitetet, om transspråkande för samtliga lärare på projektskolorna. Hon deltog också som

samtalspartner för lärgrupperna.

Processledarna deltog i Symposium 2018: *Litteraciteter och flerspråkighet*, anordnat av Nationellt centrum för svenska som andraspråk vid Stockholms universitet

Följeforskning

Projektet har följts av forskare från Pedagogisk Inspiration Malmö genom intervjuer med lärare och observationer av samtal och klassrumsaktiviteter. Rapporten är ett resultat av denna fölieforskning.

Stöd till skolorna

Språkutvecklare på PI ansvarade för lärgruppträffarna och handledde processledarna vid behov. Ekonomiskt stöd utgick till respektive skola genom Statsbidraget för ökad jämlikhet enligt följande:

- processledare 100%
- lärgruppsdeltagare 20%
- modersmål, 20%-75%

Lärdomar och utmaningar så här långt - språkutvecklarnas reflektion över arbetet

Lärarna i projektet vittnar om att eleverna blivit mer delaktiga i undervisningen och visar stolthet då deras språk synliggörs. Lärarna förstår vikten av att uppmuntra explicit användande av alla språk. De ser också att lärgruppsstillfällena med erfarenhetsutbyte och diskussion av gemensam input som värdefull. Vidare lyfter de att förhållningssättet är mycket viktigt. Utan att diskutera det och förändra det riskerar transspråkande att bli en metod under en viss period.

Arbetet att gå från en enspråkig norm till en flerspråkig berör hela skolan och tar tid. Lärarna möter på vissa håll motstånd i övriga kollegiet och tid måste därför avsättas för att skapa förståelse och förändra värderingar. En annan utmaning består i att hitta modersmåls lärare till alla de språk som finns i klasserna. Projektet hade endast en arabisktalande lärare på varje skola. Detta är inte tillräckligt.

Vidare framhåller lärarna skolledarens roll för projektet. Organisatoriska förutsättningar för planering och lärande måste skapas, vilket är ett led i att inta en öppet positiv attityd till transspråkande.

Slutligen ser vi att små steg håller på att tas mot en mer socialt rättvis praktik. Det får ta tid då vi är mitt uppe i ett paradigmskifte!

Ansvarig

Ansvarig för projektet på Pedagogisk Inspiration Malmö:
Cristina Nordman cristina.nordman@malmo.se

PEDAGOGISK INSPIRATION MALMÖ
Rönneblomsgatan 6a
Grundskoleförvaltningen 205 80 Malmö
Tel. 072-974 32 67
Org.nr. 212 000-1124
cristina.nordman@malmo.se

