

# Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet

Jenny Rosén

Högskolan Dalarna och Stockholms universitet

Boglárka Straszer

Högskolan Dalarna

Åsa Wedin

Högskolan Dalarna

## ABSTRACT

I artikeln undersöks pedagogiska, språkliga och kulturella aspekter av studiehandledning på modersmålet för att uppmärksamma frågor om likvärdighet och social rättvisa i grundskolan. Den teoretiska utgångspunkten tas i Bhabhas begrepp *tredje rummet* samt i en dynamisk syn på flerspråkighet genom begreppet *transspråkande*. Artikeln bygger på intervjuer med studiehandledare, och observationer från studiehandledningstillfällen. Studiens resultat presenteras i följande avsnitt: 1) Studiehandledningens pedagogiska praktiker, 2) Användning av multimodala resurser och 3) Studiehandledningens kulturella ramar. Därmed synliggörs komplexiteten i de pedagogiska, språkliga och kulturella praktiker som studiehandledningen innebär. Enligt våra slutsatser kan studiehandledning inte ses som enbart stöd genom elevens modersmål eller starkaste språk, utan bör snarare betraktas som en transspråkande praktik som utmanar språkliga och kulturella gränser. Detta stärker förståelsen av studiehandledningens mellanförskap, som inte bara innebär ett mellanrum mellan två kulturer, två språk, två livsåskådningar och två kunskapssyner, utan en komplex och dynamisk mångfald. Dessa transformerande praktiker synliggör studiehandledarnas upplevda brist på aktörskap, som medför att eleverna går miste om kunskap med potential att vidga perspektiv och gynna deras kunskapsutveckling och kritiska tänkande. För att uppnå likvärdighet och social rättvisa i skolan framstår nödvändigheten i att stärka studiehandledares position genom förtydligande av uppdraget samt ett mer strukturerat samarbete med klass- och ämneslärare.

## INLEDNING

I denna artikel riktas blicken mot studiehandledning på modersmålet i svensk grundskola (fortsättningsvis studiehandledning) med utgångspunkt i en etnografiskt inspirerad studie där observationer av studiehandlednings-

tillfällen och intervjuer med nitton studiehandledare i tre kommuner genomförts. I Sverige har sedan 1960-talet ett ideal om en skola för alla varit dominerande, med strävan om likvärdig och jämlik utbildning för alla elever, oavsett etnisk, språklig eller kulturell bakgrund. För elever som på grund av att de saknar tillräckliga kunskaper i svenska inte når kunskapskraven i ett eller flera ämnen ska studiehandledning på modersmålet erbjudas (SFS 2011:185 §4). Således är studiehandledning en stödinsats som syftar till användning av elevens modersmål eller starkaste språk för att stödja i kunskapsutvecklingen i olika skolämnen (Skolverket 2015, s. 21). Mot slutet av 2010-talet fick över 30 000 elever studiehandledning (se SOU 2019:18, s. 241), och trots att tidigare forskning betonat vikten av att elever ges möjlighet till undervisning på sitt starkaste språk, utgör den en underbeforskad del av grundskolans verksamhet.

I den här artikeln studerar vi studiehandledning med användning av Homi Bhabhas begrepp *tredje rummet* (1994). Genom att analytiskt betrakta studiehandledning som ett tredje rum, ett mellanrum, undviks binära positioner så som separation/integration och exkludering/inkludering till förmån för en både-och-position, vilket enligt Bhabha (1994) synliggör ambivalenta processer och strukturer på sätt som utmanar "our sense of the historical identity of culture as a homogenizing, unifying force, authenticated by the originary Past, kept alive in the national tradition of the People" (Bhabha, 1994, s. 54). Därmed skapas i mellanrummet utrymme för vad Bhabha kallar kulturell hybriditet, "a hybridity, a difference 'within', a subject that inhabits the rim of an 'in-between' reality (1994, s. 19). Denna utgångspunkt kombineras här med begreppet *transspråkande* (translanguaging) som inbegriper ett kritiskt och dynamiskt perspektiv på flerspråkighet för studiet av de komplexa processer för användning av språkliga resurser som studiehandledningens genomförande innebär (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2017). Transspråkande innebär en förståelse av språkande som situerad social praktik med stark koppling till social rättvisa och betoning av likvärdighet i utbildning, och lämpar sig därför just för att analysera språkliga processer som betraktas som komplexa praktiker, ideologier och pedagogiska förhållningssätt.

Därmed riktas intresset mot likvärdighet och social rättvisa i ett specifikt sammanhang, d.v.s. i studiehandledning som pedagogisk, språklig och kulturell praktik. Genom begreppet transspråkande kopplas likvärdighet i utbildningssammanhang till alla elevers möjlighet att bli flerspråkiga, vilket i sig innebär en transformering från en tidigare enspråkig norm där fokus uteslutande läggs på elevers (bristande) färdigheter i svenska, till en flerspråkig norm där flerspråkighet i sig betraktas som både resurs och mål. I likhet med Bhabhas mellansrumsbegrepp innebär transspråkande ett fokus på rörlighet, transformation och hybriditet ifråga om kultur(er) och språk. Med denna utgångspunkt är syftet att kritiskt diskutera frågor om likvärdighet och social

rättvisa i grundskolan, genom att studera studiehandledning på modersmålet utifrån studiehandledarperspektiv med fokus på pedagogiska, språkliga och kulturella aspekter. Genom kombinationen av Bhabhas mellanrumsteori med transspråkande som ideologiskt begrepp behandlas språklig mångfald i relation till social rättvisa.

#### STUDIEHANDLEDNING PÅ MODERSMÅLET

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är språk elevens främsta redskap för lärande i alla skolämnen, och språk har en betydelsefull roll i skapandet av den egna identiteten (Cummins, 2017; Swain, Kinnear & Steinman, 2015). Undervisningsspråket i Sverige är oftast svenska och oavsett vilket modersmål eleven har påverkar elevens kunskaper i undervisningsspråket dennes möjligheter till lärande och utveckling i skolan. Studiehandledning på modersmål är en stödinsats som utgör en temporär, pedagogisk praktik, som enligt Skolverket (2015, s.21) syftar till att använda vad som betecknas som elevens modersmål som resurs för kunskapsutveckling i skolans olika ämnen. Den elev som riskerar att inte nå de kunskapskrav som lägst ska uppnås i ett eller flera ämnen på grund av att denne inte uppnått tillräcklig nivå i svenska har rätt till stöd i form av studiehandledning (SFS 2011:185 §4). Detta krav förstärktes genom en lagändring 2018-08-01 (SFS 2010:800 kap 3 §12) som fastställer att nyanlända elever som börjar i högstadiet i grundskolan, specialskolan eller grundsärskolan ska få studiehandledning på modersmålet eller på sitt starkaste skolspråk om det inte är ”uppenbart obehövt” (SFS 2010: 800 §12).

Skolverket (2015) framhåller att i en effektiv studiehandledning på modersmålet sker arbetet växelvis på modersmål och på svenska, vilket utvecklar elevens kunskaper i såväl det aktuella skolämnet som i svenska språket. Studiehandledning på modersmålet i ett ämne sker på modersmålet parallellt med undervisningen i ämnet på svenska. Ämnesord och begrepp på svenska introduceras och i takt med att elevens kunskaper i ämnet ökar och svenska språket stärks övergår undervisningen alltmer till att ske på svenska.

I praktiken kan studiehandledning ges antingen i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller i form av särskilt stöd (Skolverket, 2015). Det finns flera möjliga modeller för hur studiehandledning på modersmålet kan genomföras, till exempel före, under, och efter lektionen. Variationen är stor mellan kommuner när det gäller att anställa studiehandledare, vilka som utför studiehandledningen och på vilket sätt. Vare sig i skollagen eller i förordningar finns några krav angivna för vilken utbildning eller kompetens en studiehandledare ska ha, utan rektor bedömer om en person är lämplig att anställas som studiehandledare. Grundprincipen för studiehandledningen är att studiehandledaren ska utgå från kurs- och ämnesplanerna i olika ämnen.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den teoretiska utgångspunkten för analysen av studiehandledning tas i Bhabhas begrepp tredje rummet samt i en dynamisk syn på flerspråkighet genom begreppet transspråkande. Med en grund i postkolonial teori, förstås kolonial diskurs som maktsystem, där den *Andre*, det vill säga personer som kategoriseras med andra etniciteter och från andra kulturella sammanhang, stereotypiseras och framställs som svagare. Bhabha (1994) använder tredje rummet för att beskriva det mellanrum där två världar möts, vilket enligt Bhabha innebär att i detta rum kan alienation uppstå. I denna studie betraktas studiehandledning därmed som rum där individen kan utveckla strategier för sin egen utveckling, och samtidigt skapa utrymme för samverkan eller motstånd (jfr Bomström Aho, 2018). Rummet är i detta fall inte bara fysiskt och tidsmässigt utan även socialt. Detta kan i en svensk skolkontext innebära att individer som bebod detta rum kan positioneras som den *Andre*, som skiljer sig från den dominerande normen för svenskhet i svensk skola, medan de samtidigt lagligt och organisatoriskt är en del av densamma. Sålunda skapas i detta mellanrum en kulturell hybriditet (Bhabha, 1999, s. 286) där andra positioner utvecklas, ”a difference 'within', a subject that inhabits the rim of an 'in-between' reality” (1994, s. 19), som i sin tur kan utgöra en bro mellan två kulturer. Hybriditeten innebär därmed en växling mellan vad Bomström Aho kallar “det eftersträvansvärda och det faktiska, pragmatiska och realistiska handlandet.” (2018, s. 47).

För att studera likvärdighetsfrågor i studiehandledning kommer vi här att fokusera på pedagogiska, kulturella och språkliga aspekter av studiehandlingen, så som det uttrycks av studiehandledare. Dessa aspekter är i praktiken sammanflätade i och ömsesidigt beroende av varandra men har här skiljts åt i analysförfarandet. Med grunden i *transspråkande* betraktas här språk som “a repertoire of multilingual, multimodal, multisensory and multi-semiotic resources that language users orchestrate in sense- and meaning-making” (Zhu, Li & Lyons, 2017, s. 413). Ursprungligen myntat för tvåspråkiga undervisningspraktiker i Wales som *transieithu* av Williams (1994) har begreppet översatts till *translanguaging* på engelska av Baker (2001), för att sedan utvidgas till att omfatta såväl komplexa språkliga praktiker som pedagogiska förhållningssätt. I svenska sammanhang används företrädesvis benämningen *transspråkande*. För att fånga begreppets språkideologiska, teoretiska och pedagogiska dimensioner är detta en relevant översättning, genom den centrala roll som prefixet *trans-* spelar, väletablerat i begrepp som transkulturalitet och transnationalitet (Torpsten m.fl., 2016; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2018.)

García (2009) beskriver transspråkande som de mångfaldiga och mångfacetterade språkliga aktiviteter som individen deltar i för att skapa mening i en flerspråkig tillvaro. Från att ursprungligen ha använts för att uttrycka lärarstrategier som gynnar elevers lärande såväl av ämneskunskap

som av språk har begreppet kommit att utvecklas mot att uttrycka ett pedagogiskt förhållningssätt för social rättvisa (García, 2009; García & Leiva, 2014). García definierar begreppet tillsammans med Kano som

[...] en process genom vilken elever och lärare engagerar sig i komplexa, diskursiva praktiker som inkluderar *alla* elevers språkliga praktiker för att utveckla nya språkpraktiker och vidmakthålla gamla, kommunicera lämplig kunskap, och ge röst åt nya sociopolitiska realiteter genom att ifrågasätta språklig ojämlikhet. (García & Kano, 2014, s. 261, kursivering i original, egen översättning)

Genom transspråkande, som utgår från ett kritiskt och poststrukturalistiskt perspektiv, utmanas en traditionell föreställning av språk som naturgivna enheter, som kan etiketteras med namn som exempelvis *svenska*, *arabiska* och *kinesiska* (Otheguy, García & Reid, 2015). En föreställning av språk som separata objekt grundas enligt Makoni och Pennycook (2007) och May (2012) i de idéer som format nationalism och kolonialism. Genom att utmana denna föreställning, liksom en föreställning om stabilitet och homogenitet som norm, riktas genom transspråkande blicken mot mobilitet, förändring och mångfald. På så sätt går transspråkande såväl mellan som bortom benämnda språk. *Språk* betraktas som en process, uttryckt i form av ett verb, *språka*, där människor (och andra varelser) interagerar genom användande av varierade språkliga resurser. Li Wei (2017) framhåller vikten av att inte enbart ha tillgång till flera separata språk i dagens samhälle präglad av mobilitet och pluralism, utan även till mer komplexa sammanvävningar av språk, språkliga varieteter och andra former av kommunikativa resurser. På så sätt utmanar transspråkande föreställningar om kopplingar mellan språk och nationalstater, samtidigt som gränsdragningar och kategoriseringar ifrågasätts och dekonstrueras (Mignolo, 1996).

#### TIDIGARE FORSKNING OM STUDIEHANDLEDNING PÅ MODERSMÅLET

Tidigare forskning om studiehundledning är begränsad och en översikt ges här utifrån de studier som finns i den svenska kontexten samt internationell forskning som har relevans för det svenska studiehundledningssammanhanget.

Internationell forskning är endast till viss del relevant för svenska förhållanden eftersom själva företeelsen studiehundledning inte existerar i liknande form på andra håll. Officiell, svensk skolpolitik, uttryckt genom styrdokument och skollag, liksom samstämmig forskning (Thomas & Collier, 1997; Cummins, 2000; García, 2009) framhåller vikten av att nyanlända elever erbjuds stöd genom sina starkare språk och av att elevers tidigare språkliga färdigheter tas tillvara. Samtidigt visar såväl tidigare forskning från den

svenska kontexten (Avery, 2016; Reath Warren, 2016) som granskningar (Skolinspektionen, 2017) på brister inte minst vad gäller studiehandlednings kvalitet och mängd. Denna diskrepans mellan uttryckta mål och verkställighet, kan beskrivas som en ambivalens (jfr Lainio, 2012; 2014) och betraktas som en aspekt av en enspråkig norm, och samtidigt som ett bristperspektiv som har varit rådande under lång tid i svenska skolan och som ännu till viss del finns kvar trots uttryckta mål om flerspråkighet i styrdokument. Denna enspråkiga norm tar sig uttryck genom att elever uppmanas att använda endast svenska, och att olika språk hålls väl åtskilda från varandra.

Två svenska studier som båda bygger på intervjuer med studiehandledare och klasslärare samt på observationer av studiehandledningstillfällen är Averys (2016) och Reath Warrens (2016) studier. Avery påvisade brister i samverkan mellan olika personalkategorier, att studiehandledarna inte hade tillgång till undervisningsmaterial och inte fick tillräcklig information inför studiehandledningstillfällena, samtidigt som problem fanns med schemaläggning och tillgång till lokaler. Därigenom kom studiehandledningen till stor del att bygga på studiehandledarens egen kunskap. Reath Warren argumenterade för att studiehandledning skapar rum för transspråkande som underlättar utveckling av ämneskunskap genom att stödja elevernas möjligheter att omformulera, förklara, diskutera och väcka frågor. Samtidigt visade hon på problemet med den korta period som studiehandledningen brukar erbjudas, med negativa effekter såväl för elevers upplevelse av undervisningen som för deras förståelse av det aktuella ämnesinnehållet.

Utifrån styrdokumentet kan man förstå studiehandledningen som en verksamhet där i huvudsak två språk används, svenska och det som betraktas som elevens modersmål eller starkaste språk. Reath Warrens studie (2016), liksom den studie som denna artikel bygger på (se bl.a. Rosén, 2017; Rosén, Straszer & Wedin, 2017; 2019), visar dock på betydligt mer komplexa praktiker, såväl språkligt som pedagogiskt. Reath Warren menar att man bör tala om flerspråkig studiehandledning, medan Rosén m.fl. (2017) visade att studiehandledning i vissa fall snarare kan betecknas som en transspråkande pedagogisk praktik. I stället för växelvis användning av svenska och det aktuella språket, visade studierna på praktiker där elever och studiehandledare använder sig av sina olika språkliga repertoarer inkluderande varierade modaliteter i meningsskapandet kring ämnesinnehållet. Studiehandledarna visade sig behärska flera språk, vilka de aktivt använde i studiehandledningen. Eleverna gavs möjlighet att använda sina varierade språkliga repertoarer, vilket när studiehandledningen skedde i klassrummet under pågående lektion även innefattade elever med svenska som sitt huvudspråk. Enligt våra observationer vände sig även elever som inte var berättigade att få studiehandledning till studiehandledaren för hjälp. På så sätt skapade studiehandledningen och närvaron av studiehandledaren i klassrummet öppningar för flerspråkighet och transspråkande för alla elever i klassrummet.

I denna studie (Rosén m.fl., 2017; 2019) visades på en komplexitet och variation i studiehandledares uppdrag liksom i deras yrkesmässiga positionering. Uppdraget ställer höga krav såväl på deras ämnesmässiga som språkliga kunskaper. Studien synliggjorde en diskrepans mellan den officiella betoningen av studiehandledningens kompensatoriska karaktär där inkluderingsmål är centrala, vilket blev synligt i policydokument, och begränsningar vad gäller studiehandledarnas reella möjligheter till inkludering och inflytande över sitt eget arbete. Studiehandledarnas tal om sitt arbete visade att de uppfattade sin roll som förmedlare eller brygga in i det svenska skolsystemet (se t.ex. Rosén, 2017). Liksom i Averys (2016) och Reath Warrens (2016) studier framträder i vår studie betydelsen av studiehandledningens organisation liksom av medvetenhet hos olika lärarkategorier om villkor för de aktuella elevernas lärande.

Med tanke på den varierande och komplexa verksamhet som framgår i dessa studier, riktar vi här blicken bortom binära positioner som enspråkig/tvåspråkig och inkluderande/exkluderande för att istället rikta fokus mot mellanförskap och hybriditet.

## METOD OCH MATERIAL

Det empiriska material som används här har skapats inom ramen för ett treårigt forskningsprojekt<sup>1</sup> med en etnografisk utgångspunkt (Hammersley & Atkinson, 1995; Heath & Street, 2008). Materialet skapades genom intervjuer och observationer under elva skoldagar genomförda av tre forskare och en forskningsassistent. Detta material kompletterades med insamling av policydokument på både nationell och lokal nivå. Här används i första hand intervjuer med nitton studiehandledare från fem skolor i tre kommuner. Studiehandledarna kontaktades genom den centrala enheten för modersmålslärare och studiehandledare i den ena kommunen samt genom de skolor som ingick i projektet i de två andra kommunerna. De studiehandledare som deltog i studien var de som samtyckte till att intervjuas och som fanns tillgängliga i de aktuella kommunerna vid den tidpunkt som forskningen pågick. I andra hand används observationer från tolv studiehandledningstillfällen med några av de intervjuade studiehandledarna, vid två av skolorna. Studien har etikprövats av Regionala etikprövningsnämnden i Uppsala (se beslutsnummer Dnr 2016/149).

Anställningsvillkoren för de intervjuade studiehandledarna varierar; medan några få var fast placerade på en skola, var de flesta ambulering mellan flera skolor. Några arbetade heltid som studiehandledare medan andra var deltidsanställda, antingen som fast anställda eller visstidsanställda. Till skillnad från i Averys (2016) och Reath Warrens (2016) studier var de flesta i denna studie inte anställda både som modersmålslärare och som studiehandledare, utan arbetade enbart just som studiehandledare. Endast två av de nitton

intervjuade tjänstgjorde samtidigt som modersmåls lärare. På ledningsnivå i de deltagande skolorna samt på kommunens enhet för modersmålsundervisning och studiehandledning fanns en positiv inställning till forskningsprojektet vilket möjliggjorde och kan ha påverkat studiehandledarnas benägenhet att delta. Vår närvaro i skolorna samt vid möten på enheten under en längre period skapade tillit hos studiehandledarna, som också själva visade intresse för att samtala om sitt arbete.

Intervjuer spelades in följt av transkribering, medan observationer dokumenterades genom fältanteckningar (se Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Materialet har sedan kodats utifrån kommun och uppdrag, eftersom några av de intervjuade var både studiehandledare och modersmåls lärare. Transkriptionen av intervjumaterialet genomfördes främst av forskarna och forskarasistenten, men en mindre del av materialet har transkriberats av ett professionellt transkriptionsföretag. Transkriptionerna har gjorts nära det talade språket men ändå i hög grad följt skriftspråksnormer, dels eftersom fokus för analysen varit innehåll snarare än interaktion dels för att öka läsbarheten (jfr Ottesjö, 2015; Talmy, 2011) Understödjande småljud från lyssnaren, som ”m”, är borttagna, tvekljud och pauser längre än en sekund är markerade med (.). Ord som anges i transkriptionen inom parentes uttalas otydligt och är vår gissning, medan ... i parentes betyder borttagen text och xxx i parentes indikerar ohörbart ord.

Samtliga deltagare inklusive elevers vårdnadshavare har samtyckt skriftligt till medverkan och allt material presenteras så att igenkännande ska förhindras och alla namn är pseudonymer. Vid analysen av studiehandledarnas tal om sitt arbete samt av fältanteckningar från observationerna har uttryck för användning av språkliga och kulturella resurser i studiehandledning av relevans för studiehandledning som ett mellanrum identifierats. En innehållsmässig analys har därefter genomförts, där studiehandledarnas tal kategoriserats utifrån uttryck för pedagogiska, språkliga och kulturella aspekter. Genom kategoriseringen utkristalliserades tre centrala temaområden, av sådant som betonades i studiehandledarnas tal och som samtidigt synliggör pedagogiska, språkliga och kulturella aspekter av studiehandledningen som mellanrum i form av: 1) studiehandledningens pedagogiska praktiker, 2) användning av multimodala resurser och 3) studiehandledningens kulturella ramar. I presentationen av resultatet av exempel från materialet som valts ut inom dessa teman har vi valt att inkludera intervjuarens fråga eller kommentar eftersom den är av betydelse för studiehandledarens beskrivning. Vi är således medvetna om att vad som framstår som betydelsefullt i studiehandledarnas tal också är beroende av dels vilka frågor som ställs av intervjuaren, dels intervjukontexten. Nedan presenteras exempel på dessa under egna rubriker och därefter diskuteras likvärdighet och social rättvisa i grundskolan i en avslutande diskussion.



## STUDIEHANDLEDNINGENS PEDAGOGISKA PRAKTIKER

Att studiehandledningens pedagogiska praktiker inbegriper användning av olika språkliga resurser, som inte bara betyder växling mellan svenska och det aktuella språket utan användning av varierade språkliga resurser framkom tydligt i vårt material. Under observationer av studiehandledningssituationer noterade vi att både elever och studiehandledare använde sina varierade språkliga repertoarer som resurser för meningsskapande. Tal och skrift på svenska och det mest aktuella språket för studiehandledningen var framträdande och studiehandledarna uttryckte i intervjuer medvetna strategier för sin språkanvändning. Aysha beskriver hur hon gått tillväga för att få en elev att förstå en viss företeelse, i detta fall magma och kontinentalplattornas rörelse:

Aysha: Vulkaner vi pratade om vulkaner så var det jag gick igenom en vecka innan med en elev jag körde jätteintensivt den veckan och veckan efter i klassen dom andra var lite osäkra på vad magma är och vad vad lava och allt det där min elev hade chansen att prata och berätta för sin klasskompis som sitter bredvid och förklarade det här jättestolt och kände sig liksom det är man blir glad då

Intervjuaren: Men när du skulle förklara då om vulkaner gjorde du det mest på svenska eller somaliska har du nån aning om det?

Aysha: Jag förklarar förklarar man förklarar först på somaliska jag gör så alltid först somaliska för att vara säker på att eleven har förstått sen använder jag svenska prat förklarar samma sak fast på svenska det behöver inte vara jättelång fö grej vad magma heter på svenska hur det går till när dom här plattorna rör sig

Aysha beskriver alltså hur hon först förklarar på somaliska och sedan på svenska och denna parallella användning av språken är för henne ett sätt att försäkra sig om att eleverna får utveckla förståelse för stoffet. En annan studiehandledare, Maryam, beskriver hur hon aktivt arbetar både med elevernas svenska uttal och deras förståelse av det aktuella innehållet, och synliggör därmed hur hon strävar mot att eleven ska använda och utveckla svenska. Både Maryam och Aysha framhåller alltså särskilt hur de arbetar med svenska språket och med att lära eleverna normer för skolarbete i svenska skolan vilket kan tolkas som en strävan mot att eleverna ska anpassa sig till vad studiehandledarna uppfattar som de dominerande normerna. De har båda själva nyligen avslutat sin egen gymnasieutbildning och de uttrycker ambitioner att stödja eleverna så att de ska lyckas väl i skolan, bland annat genom att lära dem svenska normer och vad som betraktas som viktig kunskap. För dem båda är svenska språket primärt och Maryam säger:

Maryam: Just nu tycker jag att det är viktigare att dom får lära sig svenska än e arabiska för dom kommer ju att ha modersmål och dom pratar arabiska hemma oavsett vad men svenska kommer dom inte att prata hemma för att hela familjen har ju nyligen kommit från Syrien och dom pratar arabiska hela tiden så jag fokuserar mest på svenska och vill att dom ska prata och lära sig mer svenska för dom ska ju bo här och dom ska utbilda sig här dom ska gå vidare gymnasiet högskola så det är jätteviktigt att dom lär sig den här svenskan jättesnabbt och på ett bra och effektivt sätt då så dom klara sig

Maryam ser alltså det svenska språket som viktigare för att eleverna ska klara skolan. Även om studiehandedarnas uppdrag innebär att stödja vissa specifika elever, berättar flera av dem om situationer när de hjälpt andra elever som de delar olika språk med. Det kan handla om andra elever som ber om hjälp när de är inne i klassrummet:

Mustafa: Det är mitt kontrakt det är för kurdiska men naturligtvis jag (hjälp) också arabiska och (.) som sagt när jag är i klassrummet jag kan inte säga nej till en elev som pratar andra språk exempelvis somaliska eller svenska

Said: Ja jag kan på alla på svenska på somaliska terminologin på somaliska och arabiska och jag kan också på engelska och det hjälper mig mycket om svenska eftersom det finns inte stor skillnad i e terminologin

På så sätt synliggörs att studiehandedarens pedagogiska praktik inte är begränsat till ett språk utan att flera benämnda språk används. Inte minst gäller detta de som arbetar som studiehandedare i förberedelseklasser:

Mustafa: Även till exempel jag kanske berättade inte för dig jag i förberedelseklassen jag jobbar inte bara med kurdiska å arabiska om de andra också från Iran eller från andra länder jag hjälper dom också på samma sätt på samma sätt också om de behöver hjälp jag menar då jag inte bara med arabiska och kurdiska elever

(...)

Mustafa: Jag vill om nån fråga mig jag kan inte säga till exempel nej (.) jag bara med den elev jag kan inte hjälpa dig (jag menar) om en andra elever som sitter bredvid oss och frågar nånting jag måste

Intervjuaren: Då är det svenska som gäller alltså du kan ju inte deras modersmål (.) du kan inte så många andra språk

Mustafa: Nej

Liksom Mustafa var det flera av studiehandledarna som berättade att de även hjälpte elever som de enbart hade svenska gemensamt med. I vissa fall kunde det också handla om att de som studiehandledare av skolläring och klasslärare blivit tilldelade elever som de enbart kunde använda svenska med i sin kommunikation:

Farah: Jag hjälper dem all alla till exe till exempel igår de fi de fick ee schemat ee för att jag ska följa dem från Afghanistan tror jag de (xx) de förstod inte läraren kanske jag va det hittar också jag pratar svenska jag å jag förs förklarar på mitt sätt hur de ska

Intervjuaren: På svenska

Farah: På svenska a absolut

Intervjuaren: Och du kan inte deras första språk

Även Amina berättar om hur hon som själv talar arabiska och svenska som studiehandledare även blivit tilldelad elever som talar persiska, somaliska eller turkiska, trots att hon själv inte kan något av de språken. Hon säger med ett lätt skratt att det skulle vara bättre om någon som talar bra svenska skulle hjälpa de eleverna eftersom de har lättare för att förklara eftersom hennes egen svenska ännu inte är så väl utvecklad.

Diasporasituationen, som i sig kan betraktas som ett mellanförskap, innebär även att de språkliga repertoarerna förändras. Aysa beskriver att hon uppmärksammat att det språk man har med sig förändras i Sverige:

Aysa: Precis så det förändras och ibland beror det på vart man bor också bor man i ett ställe med tätbefolkad e som folk med samma modersmål och ursprung då är det lättare att behålla språket och kanske inte lära sig svenskan lika fort däremot andra som bor andra ställen där det finns lite svenskar lite kurder så lär dom sig samtidigt som vissa kanske glömmer så tar många in nya ord ja kanske som lägger till nya ord och sen sen kanske nån annan hör det och tror att det kanske är ett ord som finns redan så då plopp så är det här inne [skrattar] så säger dom det till en vuxen och till och med vuxna börjar göra så här med somaliska har jag märkt börjar använda ord som egentligen inte är ord somaliska ord

Att den språkliga situationen varierar mellan olika språk är klart, och detta gäller i allra högsta grad i Sverige där eleverna i diaspora har varierande möjligheter att använda sitt/sina språk i olika sammanhang. Maryam beskriver hur även de språkliga variationerna innan migration är viktiga att ha kunskap om som studiehandledare och hon berättar om den språkliga situationen för kurder:

Maryam: Därför så säger man ja men jag är kurd från Turkiet jag är kurd från Syrien (m) kurd från Iran kurd från Iran och e under tiden med tiden så har språket också e hos vissa så har den glömts bort helt hos andra så har den viss vissa turkiska ord och (m) begrepp hamnar kommit in i språket så nu jag kurd från Syrien så jag har lite arabiska ord då i mitt språk så när jag pratar med nån från Turkiet då då kan dom då är det vissa ord som dom inte förstår för att det är arabiska och när dom pratar med mig så är det turkiska men jag tror att kurder från Turkiet och Syrien förstår varandra mycket mer för det har varit jättemycket mellan där på gränsen att e dom har rest emellan och har förhandlat med varandra (m)

Hon beskriver en situation där hon genom diskussion med en annan studiehandledare med kurdiska kom fram till att de helt enkelt skulle byta elever med anledning av elevernas olika kurdiska varieteter. Hon beskriver också att språkförändringar kan medföra motsättningar mellan nyligen invandrade kurder och sådana som bott i Sverige längre tid, kanske i generationer, och även motsättningar mellan föräldrar och barn:

Maryam: För för vissa så har det hållit på att vittra sönder som du säger för dom kurder som har varit här ganska längre dom har ju nu fått den uppfattningen att ok nu nu har vå våra barn blivit äldre och så ser dom att dom har anpassat sig till det svenska samhället för dom är födda och uppväxta här så vi måste också släppa taget lite men sen finns det dom här som kommer nyanlända kurderna från Irak och Iran och dom dom håller ganska fast vid sitt tänk där dom har ju kommit från Iran så håller dom till just det dom har varit med om där

Hon beskriver hur hon tycker att hennes egna föräldrar och släktingar har varit inlåsta i sin syn på kurdiskan och att de kan känna sig rädda för att deras barn förändrar sig, såväl språkligt som kulturellt. Samtidigt argumenterar hon för att förändring inte bara sker här utan även i hemlandet: ”men gud släpp det det är inte värsta saken för det blir ju så när man har varit förtryckt och behandlats på ett visst sätt i sitt land och sen kommer man hit och så har man så betar man sig samma sak och är rädd att ändra det här mönstret liksom”. Förändring, menar hon, är något som sker ändå.

Khaled jämför den språkliga situationen i Sverige med det av oroligheter präglade Somalia. Han framhåller samtidigt att han själv behärskar många olika dialekter och att han ser det som en viktig tillgång i arbetet med eleverna:

Khaled: Ja [skrattar] precis (samhället har) inte fungerat i en 15-20 år i Somalia och det gör ju att språket och dialekter det är väldigt mycket olika i svenska har det ju funnits ihop så länge det har funnits dom som har bestämt så här ska svenska vara och då finns ju inte dialekterna så mycket men i Somalia är ju dialekterna mycket starkare och det här

standardspråket men vi det har inte träffat med e jag inte träffat svårighet med somaliska dialekter

Mehran säger att han själv är uppväxt med dari i Afghanistan, har haft sin skolgång på persiska i Iran där han studerade till engelsklärare, och sedan flyttade till Syrien och där lärde sig arabiska. Han väljer att bli intervjuad på engelska och säger sig använda främst arabiska, dari och persiska med eleverna men i vissa fall även engelska. Han beskriver hur eleverna säger att de känner sig dumma och beklagar att de har kommit till Sverige, men att deras självförtroende växer genom att han via sina olika språkliga resurser kan hjälpa dem att förstå ämnesstoffet.

Från dessa exempel kan vi se att studiehandledning som pedagogisk verksamhet utgörs av varierande och komplexa språkliga praktiker där studiehandledaren använder och anpassar sin språkliga repertoar i relation till eleverna, samtidigt som det också finns en strävan mot att infoga eleverna i de normer för språkanvändning som finns i den svenska skolan och som utgörs av en standardiserad svenska. Studiehandledningens främsta syfte, att underlätta elevens lärande av ämnesstoffet, är i sin tur språkligt inbäddat, men som Maryam beskrev fästs under studiehandledningstillfällen även vikt på språket i sig, i hennes fall svenskans uttal. Som exemplen visar upplever vissa av studiehandledarna att de används som extra resurs på skolor när de tilldelas elever som övrig personal inte känner sig kapabel att hjälpa, även om de inte har något gemensamt språk med eleverna, förutom den svenska de alla är i färd med att utveckla. Detta kan tolkas som brist på social rättvisa och social inkludering i skolan som helhet genom att orimligt ansvar läggs på studiehandledaren samtidigt som studiehandledaren i den pedagogiska praktiken i sig strävar efter social rättvisa och inkludering av alla elever.

Studiehandledningen utgör således såväl pedagogiskt som språkligt ett mellanrum där elever och lärare inte växelvis använder två språk utan där de går emellan olika varieteter i en diasporasituation med språklig förändring. Olika språkliga resurser kombineras genom olika modaliteter för att skapa mening kring ämnesinnehållet.

#### ANVÄNDNING AV MULTIMODALA RESURSER

I analysen av transspråkande i studiehandledningens pedagogiska praktiker ovan har vi framförallt lyft fram användningen av verbala och skrivna språk i studiehandledning. Enligt Zhu m.fl. (2017) inkluderar dock transspråkande även andra resurser för meningsskapande och vid analysen av observationerna framkom betydelsen av multimodala resurser i studiehandledningen. Det handlade i flera fall om information från Internet, Youtubefilmer, översättningsverktyg och olika sökverktyg. Enbart ett fåtal av de observerade handledarna hade tillgång till uppkopplad dator vid studie-

handledningen och använde sig i stället av egen mobil. De beskrev hur de letade fram filmer på Youtube, ibland filmer som skapats av andra studiehandledare eller av lärare som kanske hade sitt ursprung i samma land men som nu befann sig i diasporan, på något annat håll i världen:

Khaled: Det fanns en gång som e vi hade no dom jag f jag bara först i början försökte att hjälpa i klassrummet och det gick inte att förklara och sen blir jag tvungen att ta ut dom och jag förklarade för dom vad betyder det här temat och dom förstod inte då blev jag tvungen att ta bilder e och leta efter grundläggande material (m) på svenska och sen visa dom då jag brukar dela många delar och sen förklara varje dag lite

Khaled synliggör här informella digitala nätverk där lärare och andra inblandade i undervisning använder internet för att sprida material för undervisning i olika språk. Även betydelsen av samverkan mellan studiehandledare och klasslärare framkommer. Även Inläsningstjänst är en viktig resurs för vissa studiehandledare, med läroböcker inlästa på olika språk. Salma betonar dess värde som en viktig resurs för studiehandledarna, och för att eleverna lär sig att använda digitalt material samt för att genom användning av inlästa texter involvera föräldrarna i barnens skolarbete.

Maryam lyfter fram att formen för samverkan med klassläraren avgör vilken typ av material hon kan använda och även hennes möjligheter att förbereda sig inför studiehandledningen.

Maryam: När jag får materialet innan då kan det hända att jag använder mer ordboken och så dära men när det är på lektionerna (m)

Intervjuaren: Vad har du för nånting då

Maryam: Antingen en telefon eller Ipad eller dator

Intervjuaren: M beroende det som finns

Maryam: Beroende på vad som finns precis

Intervjuaren: Har du egen telefon då eller anv finns det telefon i klassrummet

Maryam: Nej jag har egen telefon

Behovet av förberedelse och av att kreativt skapa sätt att förklara för eleverna och att hjälpa dem att förstå var något som blev tydligt i observationerna. Detta förstärktes genom studiehandledarnas beskrivningar av sitt arbete:

Sameed: Men de kan alltså vi är ju olika vi kan inte liksom varandra (.) såå om (..) ibland jag försöker visa bilder ibland med (.) vi ritar eller vi försöker allt som möjligt

Intervjuaren: Med gester kanske

Sameed: Med gester med allt som möjligt (..) öppna Googlebilder

Lorin berättar om hur några studiehandledare på hennes skola har skapat listor över ord och begrepp och samlat dessa i en pärm, inte bara för sin egen skull utan även till hjälp för skolans lärare.

Lorin: Ja vi har ju en annan studiehandledare har vi här i skola jo det har vi men vi jobbar mot olika ee årskurs hon är ett till tre och jag jobbar mot fyran till sex men vi vi pratar ihop oss ee ee senaste hade vi gjort ett e tillsammans en pärm där vi utifrån vad vi jobbar för i klasserna (.) för tema då lägger vi ee ord och begrepps ordlistor och begrepp så vi tycker (olika) tema liksom (.) så lägger vi tillsammans så att vi jobbar på (xx) där och så kan man kolla på det och liksom så att det så kan vara hjälp för alla lärarna här i skolan m

Studiehandledningens mellanförskap framstår som än mer komplext när de olika verktyg som används i verksamheten lyfts fram. Genom användning av dessa verktyg utgör studiehandledningen en arena där pedagogiska verktyg skapade i olika miljöer och på olika håll i världen i studiehandledningen används. Detta innebär samtidigt språkmöten utöver de två som direkt är inblandade, svenska och det aktuella språket, liksom kulturella möten. Samtidigt framstår behovet av samverkan med skolans övriga aktörer, särskilt klasslärarna, än tydligare. De pärmarna som Lorin och hennes kollegor skapat kan ju bara bli en resurs för lärarna om de verkligen används. Detta aktualiserar kravet på likvärdighet, inte bara vad gäller elever utan även personalgrupper. För att studiehandledarna ska kunna utgöra den resurs de har möjlighet till krävs att de av övrig personal ges röst och erbjuds aktörskap, det vill säga att deras synpunkter och förslag tas i beaktande och värderas.

#### STUDIEHANDLEDNINGENS KULTURELLA RAMAR

Att ämneskunskapen är starkt kopplad till språkkunskaper innebär även att den är kulturellt inbäddad och socialt situerad, vilket synliggörs i studiehandledarnas tal om sitt arbete. Rayah visar på att studiehandledning innebär mer än att bara översätta mellan språk. När det gäller exempelvis arabiska framhåller Rayah skillnaden mellan skriven arabiska och talade varieteter, och det särskilda behov som elever med kort eller bristande skolbakgrund har:

Rayah: Och förklara också det är inte bara översätta översättning det räcker inte för att, vi pratar arabiska och när vi arabiska språket det blir

olika när man skriver och läser i böckerna, och när man pratar ja det blir helt olika ja och eleverna dom som gick inte så länge i grunden där i hemlandet det blir svårt för dom att dom förstår va betyder den och va betyder den.

Här uttrycker Rayah problemet med arabiska språkets diglossi, att arabiskt talspråk och skriftspråk skiljer sig åt i hög grad, där även vokabulär, morfologi och syntax är olika. Som studiehandedare till elever som tidigare endast har kort eller ingen skolgång på arabiska behöver Rayah alltså hantera inte bara svenska och arabiska i tal och skrift, utan även olika dialekter av arabiska i relation till standardarabiska skrift.

Mustafa beskriver hur vad som betraktas som kunskap skiljer sig mellan olika sammanhang, och berättar om att eleverna exempelvis vid religionsundervisning kan uppfatta att skolan vill att de ska byta religion och att han då förklarar att alla behöver känna till varandras religioner ”till exempel hur de vet om islam ni måste veta också veta om kristna om kristendom”. Han menar att just genom sin förmåga att förklara från vad han kallar ”deras kultur” kan han få eleverna att acceptera att lära sig om olika religioner.

Mustafa: (...) eleverna till exempel dom från början om vill inte undervisa undervisning nånting om kristendom eller nånting om det dom säger aha läraren vill att vi bytar religion och så så så jag börjar förklara för dom det är inte så så ni bara vill (.) vi vill bara ni ni vet om det religionen bara det ni måste veta till exempel hur dom vet om islam ni måste veta också veta om kristna om kristendom (.) a sen dom börja okej då blir okej och så så så jag menar om det finns inte någon som kan förklara på från deras kultur från deras sida å dom börjar så nej vi vill inte ha det

Intervjuaren: Ignorerar

Mustafa: Ja dom dom bara ignorerar dom dom vill inte (.) kanske dom förstår inte lärare till exempel exakt vad dom menar därför dom vill ha nån som jag till exempel från deras kultur från deras sida att förklara för dom

Intervjuaren: Elevernas eleverna vill ha det

Mustafa: A då dom kan acceptera å sen dom fortsätta

Att det ibland försätter honom i en konfliktfylld situation blir tydligt när han berättar hur han som studiehandedare ser sig tvingad att välja det svenska kunskapsinnehållet och att inte ifrågasätta huruvida detta är sant eller inte.



Mustafa: Dom ibland när vi lyssnar på lärarna när dom berättar historia en historia alltså om en religion eller ja (..) jag tänker att vi fick en annan berättelse från hemland att det blir olika eller ja och ibland blir inte samma personer som dom ja då jag berättar som jag (..) alltså om dom här böckerna som dom berättar här i Sverige inte som jag har grunden eller kunskapen ja jag kan inte ge till eleven att nå det går inte eller den är inte sant eller den är nej

Mustafas beskrivning synliggör studiehandledares dilemma, som bärare av olika kunskapstraditioner, och att han ser sig tvungen att okritiskt välja det svenska perspektivet. Även Khaled lyfter frågan om kunskapens olika innehåll och exemplifierar med istiden som något som är svårt att förklara för hans elever med somalisk bakgrund.

Khaled: Istiden ja det är jättesvårt för för alla som har inte läst förut men dom som kan läsa svenska och man kan läsa boken allt allt står på boken

Intervjuaren: Kan du läsa och förstå i böckerna så du kan ändå tycker att du kan förstå

Khaled: Ja om jag försöker förklara allt som står på boken det tar (..) m mycket tid

Även han lyfter den problematik som uppstår vid arbete med elever med kort eller utan tidigare skolgång. Han berättar om när han som studiehandledare ska förklara kunskap inom historieämnet, för elever i årskurs sex som kanske aldrig tidigare gått i skolan, och att även om han försöker använda material av olika slag så behöver han förklara grundläggande saker som eleverna behöver tid på sig för att förstå. Eftersom han vid tillfället för intervjun just hade flera elever i årskurs sex utan tidigare skolbakgrund var detta en fråga som han ställdes inför dagligen. Han betonar att han egentligen inte har några svårigheter med att förklara de aktuella ämnena för eleverna så att de förstår, men att det tar så mycket längre tid än för övriga elever i klassrummet, och att han ser att dessa elever inte hinner både förstå och lära sig hur kunskapen uttrycks på svenska, på grund av att den avsatta tiden för det aktuella kunskapsområdet blir för kort för dessa elever.

Khaled: M ja jag kom ihåg en gång förut det var någon lärare som förklarade fotosyntes och nedbrytning och sånt det fanns några elever som har aldrig gått i skola förut och det blir jättesvårt att förklara för mig i klassrummet och när jag försökte ta ut från klassrummet och förklara och det tog mycket tid (m) och blev tvungen att hämta grej uppgifter och hämta dator visa filmer och förklara från början

Den språkliga och kulturella inbäddningen av ämneskunskapen synliggörs i samtliga dessa exempel, liksom att och på vilket sätt frågor om kunskapssyn är centrala i studiehandledarens didaktiska val. Studiehandledningen innebär därmed inte en översättning mellan två språk utan snarare att studiehandledaren försöker mediera ämnesinnehållet på ett språkligt och kulturellt sätt som kan leda till förståelse hos eleven. Studiehandledarna strävar också efter att följa den svenska läroplanen och de svenska läromedlens innehåll utan att ifrågasätta kunskapen. För att studiehandledningen ska vara stöttande behöver, såsom exemplen ovan visar, studiehandledaren anpassa språk och innehåll utifrån elevernas tidigare erfarenheter. Transspråkandet innebär att gå bortom språkliga gränser, men här kan studiehandledaren ses som en bro eller brygga i förhållande till pedagogiska aspekter såsom skillnader i kunskapssyn och arbetssätt likväl som olika kulturer. Detta stärker förståelsen av studiehandledningens mellanförskap, samtidigt som det blir tydligt att det inte bara innebär ett mellanrum mellan två kulturer, två språk, två livsåskådningar och två kunskapssyner utan att det handlar om en komplex mångfald.

## DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Studiet av studiehandledning på modersmålet som mellanrum ur ett studiehandledarperspektiv har synliggjort komplexiteten i de pedagogiska, språkliga och kulturella praktiker som studiehandledningen innebär. I denna ”in-between’ reality” (Bhabha, 1994, s. 19), som befolkas av studiehandledare och berörda elever, kan användande av vad som kategoriseras som svenska språket, svensk pedagogik och svensk kultur betraktas som ”det eftersträvsvärda” (Bomström Aho, 2018), medan studiehandledarnas navigerande mellan varierade och dynamiska språkliga resurser, mellan kulturella uttryck och mellan livsvärldar kan betraktas som ”det faktiska, pragmatiska och realistiska handlandet” (Bomström Aho, 2018, s. 47).

Den hybriditet som mellanförskapet innebär synliggör praktiker där varierade och föränderliga språkliga resurser spelar en central roll. Detta förstärker den bild som har framkommit tidigare i Averbs (2016) och Reath Warrens (2016) studier och visar en mycket mer komplex verksamhet än vad som kan utläsas ur Skolverkets anvisningar för studiehandledning på modersmålet (2015). Det blir tydligt att studiehandledning inte enbart kan ses som ett stöd genom elevens modersmål, utan snarare som en transspråkande praktik bortom språkliga och kulturella gränser, där olika modaliteter och språkliga resurser används för att stödja elevers meningsskapande i mellanrummet om ämnesinnehållet. På så sätt stöds även flerspråkig kompetens som betydelsefull i ett pluralistiskt samhälle (Li 2017; Makoni & Pennycook, 2007), samtidigt som det tydliggör att svenskan prioriteras i studiehandledningen medan övriga språk ges en underordnad roll. Detta är

förståeligt i rådande utbildningspolitiska situation där snabb inkludering i ordinarie undervisning är ett mål, och där svenska oftast är det dominerande språket. Föreliggande artikel synliggör samtidigt studiehandledningens potential som stöd för en förändring mot en flerspråkig norm för alla elever genom att även inkludera andra elever (som alltså inte är berättigade att få studiehandledning) i det ordinarie klassrummet genom studiehandledarens närvaro.

Studiehandledarens roll framstår i denna studie som mer än att erbjuda språkligt stöd, genom studiehandledarnas beskrivningar av hur de anpassar elevernas, och även sina egna, tidigare kunskaper och erfarenheter till det kunskapsstoff som aktualiseras i den svenska skolan. Att inte bara svenska språket, utan även vad som kan betraktas som svenskhet och svenska normer dominerar och studiehandledarna uppfattar utrymmet för egna perspektiv som starkt begränsat blir tydligt bland annat av hur Mustafa avstår från att utmana skolans kunskapssyn och ämnesinnehåll när den motsägs av hans egna och elevernas tidigare erfarenheter samt av det kunskapsinnehåll som de svenska läroböckerna representerar. Att han ser sig tvungen att okritiskt välja det svenska perspektivet tydliggör studiehandledares dilemma, som bärare av olika kunskapstraditioner. Här kan man konstatera att denna upplevda brist på aktörskap medför att eleven och skolan går miste om kunskap med potential att vidga elevernas perspektiv och gynna deras kunskapsutveckling och kritiskt tänkande.

Studiehandledningens mellanrumssituation och studiehandledarnas mellanförskap innebär ett gränsöverskridande som enligt studiehandledarna ofta sker utan nära samarbete med klass- och ämneslärare. Med tanke på att tidigare studier (Avery, 2016; Rosén m.fl., 2019) visat på brister vad gäller just studiehandledares möjligheter till samverkan med andra personalkategorier framstår här behovet av att alla lärarkategorier har kunskap om villkor för lärande för de elever som ännu är i tidiga stadier av utveckling av sin svenska.

För en skola som syftar till likvärdighet och social rättvisa, framstår det som nödvändigt att studiehandledarnas positioner stärks genom samverkan med klass- och ämneslärare och att de ges möjligheter till förberedelse inför sin uppgift. Studiehandledare kan inte ges ansvar för undervisning eftersom de dels ofta saknar lärarutbildning, dels är anställda för ett annat uppdrag. Att synliggöra och värdera studiehandledares kompetens för samverkan med lärare som har den ämnes- och ämnesdidaktiska kompetensen bör således ses som en förutsättning för att kunna stödja elevers språk- och kunskapsutveckling genom studiehandledning. Samtidigt framträder i denna studie den ojämlika situation som mellanförskapet kan innebära, och som accentuerar den svaga roll som studiehandledare ofta har, vilket i sin tur drabbar eleverna. För att uppnå likvärdighet och social rättvisa är det nödvändigt att den kunskap som finns hos studiehandledare och de elever som berörs av studiehandledning och även deras färdigheter vad gäller olika språk, inklusive

deras flerspråkiga strategier, tillskrivs värde av lärare och skolledare. Studiehandledningen utgör idag en temporär praktik, som varar så länge eleverna inte kan delta i en undervisning på enbart eller i huvudsak på svenska. Enligt skollagen (kap 3, 2§) ska alla elever ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att utifrån sina egna förutsättningar utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Med detta som utgångspunkt bör möjligheten till stöd för lärande på elevers starkaste språk inte begränsas till en temporär stödinsats utan på olika sätt erbjudas alla elever i skolan genom en flerspråkig pedagogik där studiehandledares kunskaper och erfarenheter kan vara en viktig resurs i samverkan med klass- och ämneslärare.

Avslutningsvis vill vi poängtera att denna studie bygger på observationer och intervjuer med studiehandledare i ett begränsat antal skolor och vi gör inte anspråk på generalisering. Studien visar dock på studiehandledningen som en komplex praktik och man kan således anta att skolor valt olika vägar för att organisera och genomföra den. Att synliggöra studiehandledarnas perspektiv på sitt uppdrag kan således bidra med viktig kunskap i denna utveckling. En begränsning i denna studie är att vi som forskare saknat kompetens i flera av de språk som används under studiehandledning. Likaså har intervjuerna genomförts på svenska eller i ett fall engelska vilket kan ha påverkat studiehandledarnas möjligheter att uttrycka sig. Vi ser således ett stort behov av fortsatt forskning om studiehandledning i svensk skola.

#### NOTER

<sup>1</sup> Finansierat av Skolforskningsfonden i Dalarna, 2016-2017.

#### REFERENSER

- Avery, Helene (2016). At the bridging point: Tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404–415.  
doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325
- Baker, Colin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Tredje upplaga. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bhabha, Homi, K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bhabha, Homi, K. (1999). Det tredje rummet. I C. Eriksson, Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (Red.). *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella sambället* (s. 283-295). Nora: Nya Doxa.

- Bomström Aho, E. (2018). *Språkintröduktion som mellanrum: Nyanlänöa gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram*. Licentiatuppsats. Karlstad: Karlstad University studies.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2:a uppl.). Chicago: University of Chicago Press.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- García, Ofelia & Kano, Naomi (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. I J. Conteh, & G. Meier (Red.) *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges for Individuals and Societies* (s. 292–299). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia & Leiva, Camila (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. I Adrian Blackledge, & Angela Creese (Red.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (s. 199–216). New York: Springer.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: Principles in Practice* (2:a uppl.). London: Routledge.
- Heath, Shirley Brice & Street, Brian V. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy research*. London: Routledge.
- Lainio, Jarmo (2012). Modersmåls erkända och negligerade roller. I Mikael Olofsson (Red.) *Symposium 2012: Läraryrollen i svenska som andraspråk* (s. 66–96). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lainio, Jarmo (2014). The art of societal ambivalence: A retroactive view on Swedish language policies for Finnish in Sweden. I Mia Halonen, Pasi Ihalainen & Taina Saarinen (Red.) *Language Policies in Finland and Sweden Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons* (s. 116–146). Bristol: Multilingual Matters.
- Li, Wei (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. Doi:10.1093/applin/amx039
- Makoni, Sinfree & Pennycook, Alistair (2007). (Red.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- May, Stephen (2012). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism, and the Politics of Language* (2:a uppl.). New York: Routledge.
- Mignolo, Walter D. (1996). Linguistic maps, literacy geographies, and cultural landscapes: Language, languaging and (trans)nationalism. *Modern Language Quarterly*, 56(2), 181–196. doi.org/10.1215/00267929-57-2-181

- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. DOI 10.1515/applirev-2015-0014
- Ottesjö, Cajsa (2015). Insamling och bearbetning av talspråksmaterial. I Sally Boyd, & Stina Ericsson (Red.) *Sociolingvistik i praktiken* (s. 75-92). Lund: Studentlitteratur.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2017). Perspectives on Translanguaging in Education. I: Bethanne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer, & Åsa Wedin, (Red.) *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 10-19). Bristol: Multilingual Matters.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2018). Introduktion I BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer, & Åsa Wedin (Red.) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (s. 11-26). Lund: Studentlitteratur.
- Reath Warren, Anne (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand*, 11(2), 115–142.
- Rosén, Jenny (2017). Bro eller krycka? Studiehandledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I Gilda Kärsten-Eblin & Tore Otterup (Red.) *En god fortsättning: Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle* (s. 181-198). Lund: Studentlitteratur.
- Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2017). Transspråkande i studiehandledning som pedagogisk praktik. *Lisetten* 2017 (1), 16-19.
- Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2019). Studiehandledning på modersmål. Studiehandledares positionering och yrkesroll. *Educare*, 3/2019, 49-61. [doi.org/10.24834/educare.2019.3.4](https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.4).
- SFS 2011:185. *Skolförordning* (2011:185). Stockholm: Kulturdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag* (2010:800). Utfärdad: 2010-06-23. Ändrad: t.o.m. SFS 2018:1368. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2017). *Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7–9*. Granskningsrapport. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Swain, Merrill, Kinnear, Penny & Steinman, Linda (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives* (2:a uppl.). Bristol: Multilingual Matters.
- Talmy, Steven (2011). The interview as collaborative achievement: Interaction, identity, and ideology in a speech event. *Applied Linguistics*, 32(1), 25–42.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Torpsten, Ann-Christin, Reath Warren, Anne, Straszer, Boglárka, Lindahl, Camilla, Siekkinen, Frida, Svensson, ..., Wedin, Åsa (2016). Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten 2016* (2), 32–33.

William, Cen (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Unchradd Ddnyieithog*. Doktorsavhandling, University of Wales, Bangor.

Zhu, Hua, Li, Wei & Lyons, Agnieszka (2017). Polish shop(ping) as translanguaging space. *Social Semiotics*, 27(4), 411–433. doi-org. [www.bibproxy.du.se/10.1080/10350330.2017.1334390](http://www.bibproxy.du.se/10.1080/10350330.2017.1334390)