

Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande

Gudrun Svensson

Introduktion

I dagens svenska skola finns ett stort antal elever som sedan sina tidigaste år talar ett annat språk i hemmet än det som används som undervisningsspråk i skolan. När dessa flerspråkiga¹ elever anträder skolan har de därför sådana språkliga kunskaper och förmågor med sig i bagaget som enligt flerspråkighetsforskare som exempelvis García (2009) skulle kunna vara en extra resurs i deras lärande. Hon framhåller att undervisning, av henne benämnd *translanguaging*, på svenska *transspråkande* (Torpsten et al. 2016), som tillvaratar elevernas alla språkliga resurser gynnar såväl deras språk- som kunskaps- och identitetsutveckling.

En förutsättning för skapandet av en sådan gynnsam flerspråkig undervisningsmiljö för eleverna är att läraren själv har uppfattningen att det finns ett värde i att implementera transspråkande. I den svenska skolan har det dock länge rått och råder ofta fortfarande en enspråkig norm, det vill säga att svenska är det enda språk som bör användas i undervisningen med undantag för lektioner i främmande språk (se t.ex. Lindberg & Hyltenstam 2012; Siekkinen 2017; Sundgren 2017; Svensson 2016; Yoxsimer Paulsrud 2014). Att förändra ett tankesätt som är så inarbetat i skolan och i stället implementera transspråkande ställer så stora krav på lärares förmåga att ändra sina uppfattningar och därmed sin undervisning att det kan ses som ett paradigmskifte i deras arbete.

I denna artikel beskrivs en longitudinell studie av ett sådant paradigmskifte med nedslag i dess initiala fas, när ledningen på en skola med en majoritet av flerspråkiga elever uppmanade lärarna att tillämpa transspråkande i sina klassrum, samt fem år därefter. Det finns en omfattande forskning om implementering av transspråkande i undervisningen med beskrivning av de fördelar en sådan undervisning innebär för flerspråkiga elever (se t.ex. Creese & Blackledge 2010; Cummins 2007, 2017; Cummins & Persad 2014; García 2009; Svensson 2017). Denna studie har ett longitudinellt jämförande perspektiv på en sådan implementering med återblickar bakåt mot den tid då den enspråkiga normen var förhärskande och med situationen fem år senare. Till skillnad från många andra implementeringsstudier av transspråkande är det inte undervisningen i sig

¹ Begreppet *flerspråkighet* har fått många olika uttydningar inom forskning. I denna artikel avses med flerspråkig elev att det talas ett annat språk i hemmet än skolspråket svenska.

utan de implementerande lärarnas personliga uppfattningar av utmaningar och möjligheter under och efter transitionen som är i fokus. Den här studien får sin betydelse genom att belysa hur ett nytt och av många ifrågasatt undervisningsparadigm uppfattas av dem som arbetar med implementeringen, det vill säga lärarna.

Syftet med den här artikeln är att lyfta fram ett longitudinellt perspektiv på paradigmskiftet vid implementering av transspråkande genom att belysa fyra mellanstadielärares uppfattningar om de möjligheter och utmaningar som paradigmskiftet innebär och inneburit. Resultatet redovisas enligt följande forskningsfrågor:

- Vilka individuella uppfattningar av flerspråkighet och användning av flerspråkiga resurser synliggörs i lärarnas uttalanden?
- Vilka uppfattningar av möjligheter och utmaningar vid transspråkande undervisning speglas i lärarnas uppfattningar?
- Hur skiljer sig uppfattningarna över tid?

I nästa avsnitt presenteras den teori som ligger till grund för artikeln, transspråkande, samt tidigare forskning om transspråkande undervisning. Därefter följer ett avsnitt om attitydforskning med betoning på attityder till språk och språklig mångfald. I nästa kapitel, Metodisk och teoretisk utgångspunkt, presenteras fenomenografi, som utgör artikelns vetenskapsteoretiska bas och vars analysmetoder beskrivs mer i detalj under kapitlet Metod och material. Därefter följer studiens resultat och slutligen sammanfattande reflektioner.

Transspråkande och tidigare forskning om transspråkande undervisning

Termen *translanguaging* myntades av flerspråkighetsforskaren Williams (1996) vid hans praktiska tillämpning av tidigare forskning om sambandet mellan en individs förstaspråk och övriga inlärd språk (se t.ex. Cummins 1976; Grosjeans 1982). När Williams introducerade begreppet *translanguaging* avsåg han en skolpraktik i ett fast inrutat system där eleverna vid lyssnande, tal, läsning och skrift växlade mellan språken kymriska och engelska.

Begreppet har senare utvidgats inom forskning och kommit att handla om hur människor över huvud taget skapar förståelse, erfarenheter och kunskap genom att använda flera språk (Lewis, Jones & Baker, 2012). Enligt García (2009) begränsas transspråkande inte bara till verbalspråk, utan också användning av exempelvis kroppsspråk och multimodala medier, musik och bild ska räknas som transspråkande. Hon betonar också transspråkandets sociala strukturer, det vill säga strukturer som flerspråkiga personer konstruerar för att exempelvis utveckla relationer, identitet och värderingar samt överföra information. Lewis, Jones & Baker lyfter fram att

transspråkande också kan ses som ett neurolingvistiskt fenomen med betydelse för flerspråkigt lärande (2012).

I skolsammanhang har transspråkande fått en vidare betydelse än Williams ursprungliga strikta undervisningsrutiner och kan exempelvis handla om lärares förhållningssätt, om identitets- språk- och kunskapsutveckling hos elever samt om läromedel (Conteh & Meier 2014; García 2009; Hornberger & Link 2012; Svensson 2017).

Baker (2001/2011) betonar transspråkande som en dynamisk tvåspråkig resurs där elever kan använda båda språken på ett funktionellt sätt för att utveckla kommunikativa och kognitiva förmågor. Andra forskare framhåller att transspråkande inte bara handlar om den enskilda elevens kognitiva utveckling utan att tillämpning av transspråkande skapar ett interkulturellt förhållningssätt i klassrummet, vilket är av betydelse för förståelse och samlevnad i ett mångfaldssamhälle (Hornberger 2004; Jørgensen 2008). García (2009) understryker att transspråkande inte är en undervisningsmetod i traditionell bemärkelse utan handlar om strategier för att lyfta fram flerspråkiga resurser i klassrummet. Hon pekar på två övergripande strategiska principer som är varandras förutsättningar och vävs samman i undervisningen: *social justice*, som handlar om attityder, det vill säga att alla språk har lika värde och är redskap för lärande, och *social practice*, som handlar om tillämpning av transspråkande i praktiken. En omfattande forskning har visat att när lärare tillämpar arbetssätt som överensstämmer med de båda principerna befrämjas elevernas identitets-, kunskaps- och språkutveckling (se t.ex. Creese & Blackledge 2010; Cummins 2007; García 2009; Svensson 2017).

Tidigare forskning om attityder till språk och mångfald

Begreppet attityd är ett centralt begrepp inom social- och språkpsykologi och avser en benägenhet att reagera med gillande eller ogillande inför en viss företeelse som kan handla om exempelvis en enskild person, en sak eller ett språkligt fenomen (Fishbein & Ajzen 1975:6). Attityder är inte medfödda men utvecklas ofta i samband med socialisationen och är ett sätt att förstå och förenkla en i övrigt komplicerad värld (Einarsson 2009). Enligt Bijevoet (2013) är attityder till språk sociala konstruktioner som har utvecklats genom historiska och politiska skeenden och format vanor och fördomar. Inom svenskt språkområde finns bland annat studier som belyser attityder till svordomar (Andersson 1985), dialekter (Loman 1973), ungdomars språkbruk (Kotsinas 1994) och multietniskt ungdomsspråk (Bijevoet 2002), studier som visar att attityder är djupt förankrade och svåra att förändra.

En attitydundersökning inom en statlig utredning av Nygård (2002), som handlade om attityder till svenska, främmande språk och minoritetsspråk i skolan och i samhället, visade att stödet för engelska som obligatoriskt språk i skolan var stort. Studien visade också att man var mer positiv till bevarande av de inhemska minoritetsspråken än till bibehållande av de nya

minoritetspråken, det vill säga invandrarpråken. En inställning som är positiv till engelska men negativ till bevarande av de nya minoritetsspråken framkommer också i studier av Yoxsimer Paulsruud (2014). Nygårds utredning speglar den attityd till mångfald och flerspråkighet som har utmärkt och i viss mån fortfarande utmärker svenska skolor där undervisningen präglas av ett monolingvistiskt synsätt (se t.ex. Lindberg 2011; Lindberg & Hyltenstam 2012; Siekkinen 2017; Sundgren 2017). Forskning om flerspråkiga skolor har visat att lärare där är påverkade av attityder till mångfald i samhället liksom till språklig mångfald i skolan, vilket får till följd att i skolor med enspråkiga normer är det vanligt att betrakta flerspråkiga elever som bristfälliga andraspråkstalare oavsett andelen flerspråkiga elever i skolan (Cummins, 2007; García, 2009; Siekkinen 2017).

Metodiska och teoretiska utgångspunkter: Fenomenografi

Fenomenografin utvecklades av den grupp som benämns *INOM-gruppen* vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet (Marton 1981) som en speciellt utvecklad vetenskaplig metod för studier av förändringar i kunskap och den lärande människans utveckling och uppfattningar av sin omvärld. Inom fenomenografin görs en viktig distinktion mellan hur någonting är och hur något uppfattas vara (Larsson 1986/2011; Alexandersson 1994). Varje person har en helt egen upplevelsevärld av den gemensamma tillvaron, och inom fenomenografin beskrivs hur något *framstår* för människor och inte hur det egentligen är eller om det kan betraktas som sant eller falskt utan själva uppfattningen av något (Marton och Svensson 1978; Larsson 1986/2011).

Inom fenomenografi används begreppen *första* och *andra ordningens perspektiv* som en avgörande distinktion mellan hur någonting är och hur något uppfattas vara (Larsson 1986/2011). Enligt Marton (1981) kännetecknas detta som en skillnad i beskrivningsnivå som i nedanstående exempel på hur man utifrån olika perspektiv kan analysera barns framgång i skolan. En beskrivning som utgår från frågan om varför vissa barn klarar sig bättre i skolan än andra beskriver Marton (1981) som *första ordningens perspektiv* medan frågan om människors uppfattningar av varför vissa barn klarar sig bättre än andra i skolan betecknas som *andra ordningens perspektiv*. Första ordningens perspektiv beskriver fakta – vad som kan observeras utifrån – och andra ordningens perspektiv hur någon uppfattar något – hur något ter sig för någon. Dessa två sätt att formulera frågor representerar således två olika perspektiv, där den första ordningen handlar om det gemensamma som gäller för alla medan andra ordningens perspektiv handlar om innebörder för enskilda personer.

Fenomenografin har stark betoning på didaktik, ofta med elev- och lärartänkande som ledmotiv, med syfte att bland annat synliggöra undervisningens osynliga innehållskomponenter (Krokmark 2007). Därför har en stor del av de studier som gjorts varit direkt knutna till pedagogiska frågeställningar, till exempel lärarskicklighet eller elevperspektiv (Larsson

1986/2011), människors uppfattningar av vad inläring går ut på (Säljö 1979), barns läsning (Dahlgren & Olsson 1985), lärares uppfattningar av en-till-entadorer i skolan (Kroksmark 2011) och gymnasisters uppfattning av entreprenöriellt lärande (Otterborg 2011). Även utbildningseffekter har studerats inom den pedagogiska sfären genom undersökningar av uppfattningar före och efter en utbildning, exempelvis en studie av Dahlgren (1978) om uppfattningar av vardagsekonomi hos ekonomistuderanter före och efter en kurstermins slut. Även frågor som ligger utanför didaktikens område har undersökts utifrån fenomenografisk metod, t. ex. barns syn på döden (Wenestam 1980) och mekanik (Kärrqvist 1985).

Studiens kontext, material och metoder

Detta kapitel inleds med ett avsnitt om studiens kontext, följt av urval och begränsningar, informanter och forskningsetik. Därefter beskrivs insamlingsmetod och genomförande av insamling samt slutligen analysmetod och metoddiskussion.

Studiens kontext

Studien har sitt ursprung i en verksamhetsförlagd kompetensutbildning med start 2012 om språk- och kunskapsutvecklande arbete för lärare på en skola med 98 % flerspråkiga elever. Skolan, vars fiktiva namn är Tulpanskolan, hade vid denna tid cirka 250 elever i årskurs F–6. Utbildningen initierades av skolans rektor, som ordnat kompetensutveckling av lärarna för att förbättra den genomsnittligt låga måluppfyllelsen på skolan och vänt sig till ett universitet för att anlita en lärarutbildare med kunskaper om svenska som andraspråk och insyn i senare tiders forskning. Den person som anlätades är denna artikels författare som i fortsättningen omnämns som *jag*. Inom kompetensutbildningen lade jag stor tonvikt vid hur lärare skulle kunna arbeta utifrån elevernas flerspråkiga resurser och lyfte därvid fram olika infallsvinklar på transspråkande pedagogik, exempelvis Garcías forskning om transspråkande strategier (2009), kreativt skapande av identitetstexter (Cummins & Early 2011), flerspråkig litteracitetsutveckling (Hornberger & Link 2012) och mångskiftande exempel på praktiska tillämpningar (Schader 2012). Rektor uppmanade skolans lärare att påbörja transspråkande i sin undervisning, och under den första tiden deltog jag i implementeringen som handledare och bollplank för lärarna, men så småningom arbetade de allt mer självständigt.

Urval och begränsningar

Under den första implementeringstiden år 2013 gjorde jag audio- eller videoinspelade intervjuer med ett drygt tiotal lärare som tentativt börjat tillämpa transspråkande strategier i sin undervisning. Avsikten med intervjuerna var att lärarna skulle beskriva sina upplevelser i samband med implementering av ett nytt paradig. Intervjuerna inriktades på deras tidigare

och nuvarande uppfattningar av flerspråkighet, hur den transspråkande undervisningen fungerade, vilka utmaningar de stötte på och vilka möjligheter de kunde urskilja. Under de följande åren slutade ett antal lärare på skolan och nya anställdes. När jag fem år senare beslöt att följa upp intervjuerna fanns det endast kvar fyra klasslärare av de första som intervjuats, varför mitt urval kom att begränsas till dessa fyra. De senare inspelningarna gjordes med video under 2018/2019.

Två av lärarna, Karolina och Ketifa hade fortsatt att arbeta kontinuerligt och oavbrutet på skolan, men de både andra, Anna och Alfi, hade haft ett avbrott på grund av barnledighet på cirka 1 ½ år. Det innebär att deras arbete med utveckling av transspråkande arbetssätt inte hade samma kontinuitet som Karolinas och Ketifas. Under den tid då de varit frånvarande hade det dock utvecklats ett kollegialt lärande om transspråkande på skolan och de kunde relativt snabbt återuppliva arbetssättet. Jag har därför tagit med dem i intervjuerna eftersom de uppfattningar jag vill lyfta fram handlar om två nedslag med fem års mellanrum och inte om den kontinuerliga utvecklingen. Dock kan man inte bortse från att en tids frånvaro kan ha haft betydelse för lärarnas uppfattningar.

Informanterna och forskningsetik

Två av informanterna, Alfi och Ketifa, har ett annat förstaspråk² och började lära sig svenska efter skolstarten, medan de övriga två, Karolina och Anna, har svenska som förstaspråk. Samtliga är klasslärare på mellanstadiet. Karolina och Ketifa fick som särskilt uppdrag av rektor att aktivt verka för implementering och vidareutveckling av ett transspråkande arbetssätt på skolan.

Studien har utförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011/2017) med dess krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Samtliga fyra lärare samt rektor har gett sitt skriftliga samtycke. Samtliga namn är anonymiserade, såväl på lärare som rektor och skola.

Insamlingsmetod och genomförande av insamling

Syftet med undersökningen var att få insikt i lärares uppfattningar av transspråkande, vilket är ett komplext fenomen som behöver en metod som kan belysa dess komplicerade natur. Därför valdes den av Denscombe (2010: 232) rekommenderade metoden att samla in materialet i form av semistrukturerade intervjuer för att göra kvalitativa analyser. Intervjuerna är det material som används för att analysera lärarnas uppfattningar och

2 Begreppen *modersmål* och *förstaspråk* definieras ibland på olika sätt inom forskning men kan också avse samma fenomen. I denna artikel refererar termerna till samma begrepp och kan avse det språk som talas i hemmet och inte är svenska eller hänvisa till det första språk som eleverna lärt sig. Det görs ingen åtskillnad och vilka termer som används kan bero på talaren. Termen *modersmål* i brödtexten refererar till skolämnet och i övrigt används termen *förstaspråk*.

attityder. I övrigt har exempelvis protokoll från möten samt mina föreläsningar och fältanteckningar använts för att beskriva kontexten.

Materialet består av cirka tio timmars audio- eller videoinspelade semistrukturerade intervjuer. De intervjuer som spelades in i den första fasen är alla individuella och består av cirka en timmes intervju per person. De senare intervjuerna är parintervjuer med Karolina och Ketifa respektive Anna och Alfi som alla vid den tiden var samarbetande klasslärare i var sin mellanstadieklass. Alla inspelningar är transkriberade och analyserade, och signifikanta exempel har valts ut och presenteras i artikeln.

Analysmetoder och metoddiskussion

För analys används således fenomenografisk metod som tillämpats främst inom pedagogisk forskning vid fackdidaktiska och allmänpedagogiska studier (Larsson 1986/2011; Kroksmark 2007, 2011) samt vid studier av utbildningseffekter (Dahlgren 1978). Denna studie har dock transspråkande och attityder till språklig mångfald som teoretisk bakgrund varför studiens metod fått en mer språkvetenskapligt inriktad prägel genom att appliceras på en undersökning om övergång mellan två språkliga paradig i undervisningen, det vill säga ett paradig utifrån ett monolingvistiskt förhållningssätt med landets majoritetsspråk som grund i undervisningen och ett paradig med användning av elevers minoritetsspråkliga resurser.

I enlighet med fenomenografisk metod analyseras lärarnas utsagor utifrån andra ordningens perspektiv, det vill säga hur någonting uppfattas vara. Inom fenomenografi (Marton 1981; Larsson 1986/2011; Kroksmark 2007, 2011) används begreppet *utfallsrum*, som är ett begrepp från sannolikhetsteori, och innebär mängden av möjliga utfall efter ett visst slumpmässigt försök, och som i fall av diskreta utfallsrum kan innehålla såväl oräkneliga som räknbara klart åtskilda beskrivningsbara kategorier. Med utgångspunkt från sannolikhetslärans definition av kategorier i utfallsrum analyserar jag endast sådana fenomen som är kvalitativt avskilda från varandra utan gradvis övergång från det ena fenomenet till det andra (Larsson 1986/2011).

För att skapa utfallsrum med beskrivningskategorier som belyser de frågor jag avsåg att få svar på, det vill säga uppfattningar om flerspråkighet och transspråkande, formulerade jag två ingångsfrågor som ställdes vid båda tillfällena: *Vad tänker du om flerspråkighet i undervisningen* och *Vad tänker du om användning av transspråkande i undervisningen*. På så vis inriktade jag initialt informanterna på ämnesområdet. Eftersom jag tillämpade en semistrukturerad intervjuteknik kom sedan den följande intervjun att utvecklas i olika riktning för respektive informant. Exempelvis kunde informanterna associera mer övergripande om transspråkande som ideologi, om elevernas situation eller sin egen undervisning. I enlighet med den semistrukturerade intervjumetoden fanns det möjlighet för informanterna att prata fritt och jag följde upp deras utsagor med följdfrågor samtidigt som jag också vid tillfälle vinklade in frågorna mot en tidigare för mig själv uppgjord strukturplan med

sådant jag obetingat ville ha svar på, exempelvis uppfattningar av lärande och flerspråkighet och uppfattningar av vilka möjligheter och utmaningar som paradigmytet innebar.

Efter intervjuerna transkriberades samtliga intervjuer och analyserades. Analysen innebar att via upprepade genomläsningar och tolkningar av informanternas utsagor finna ut vilka variationer av uppfattningar som speglas i utsagorna. Det är således skillnad på det som sägs i utsagorna och resultatet av analysen, vilket av Larsson (1986/2011:34) beskrivs sålunda:

Kärnan i analysen, det fungerande verktyget – är jämförelsen mellan olika svar. Man söker ständigt efter likheter och skillnader, likheter och skillnader. Det är genom att jämföra skillnader en uppfattning får en gestalt – genom kontrasten till andra uppfattningar ser man det karakteristiska för en gestalt.

Vid dessa analyser utkristalliserades mönster som gav upphov till skilda utfallsrum med beskrivningskategorier. Dessa hade naturligtvis präglats av de två övergripande ingångsfrågorna som ställts vid båda tillfällena, men ingångsfrågorna har dock en helt annan funktion än presentation av resultatet, det vill säga de ska ange vad som ska behandlas medan resultatet ska belysa de uppfattningar som finns i materialet (Larsson 1986/2011). I resultatkapitlen beskrivs och belyses utfallsrum inbegripande de beskrivningskategorier som respektive fråga gav upphov till.

De fenomen jag således fått fram och analyserar är det som Uljens (1989) benämner *sekundära fenomen* som inte är avgränsbara som sanna eller falska eller kan jämföras med ett original till skillnad från *primära fenomen* som är konkret avgränsade som en bild eller en text. Exempelvis är fenomen som modersmålets betydelse eller användning av flerspråkighet i undervisningen varken sanna eller falska och kan inte heller jämföras med ett original. Jag gör således inga jämförelser med hur en yttre verklighet skulle kunna vara utan endast hur informanterna sinsemellan beskriver sina uppfattningar. De citat jag valt ut har till syfte att illustrera hur informanterna resonerar om och motiverar sina uppfattningar.

Målet med den fenomenografiska studien är enligt Larsson (1986/2011) ett utmynnande i två olika situationer med olika sorters ”nytta” (1986/2011: 24). I den ena situationen ses beskrivningskategorierna som slutresultatet varmed de variationer som synliggjorts utvisar skillnader i människors uppfattningar. I denna studie lyfts sådana variationer i uppfattningar och svarar mot den första forskningsfrågan. I min studie svarar den andra och tredje forskningsfrågan mot det som enligt Larsson (1986/2011: 24) utgör den andra situationen, vilken innebär att de framanalyserade beskrivningskategorierna inte är slutresultatet utan används som ett medel för att göra ytterligare analyser, exempelvis fördelning på kategorier i olika grupper eller förändringar över tid i en grupp. I denna studie har jag använt de framanalyserade beskrivningskategorierna som medel för att utvisa vilka möjligheter och utmaningar som informanterna upplever vid förändring av ett

språkligt undervisningsparadigm, vilket motsvaras av forskningsfråga två. Därefter har jag använt resultaten från forskningsfrågorna ett och två som medel för att besvara forskningsfråga tre om förändringar över tid hos en grupp av informanter, vilket kan ses som det självfallna i en longitudinell studie som denna. En intressant möjlighet hade varit att studera skillnader i kategorier för olika grupper, eftersom det finns både lärare med svenska som förstaspråk och med svenska som andraspråk bland informanterna. Jag har visserligen i analyser lyft skillnader i uppfattningar mellan dessa lärare men skillnaderna har inte använts för att bilda beskrivningskategorier.

Tidigare fenomenografiska studier av utbildningseffekter har också analyserat lärande över tid med ett ”före” och ett ”efter”. En sådan studie är bland andra Dahlgrens undersökning (1978) med fokus på uppfattningar av vardagsekonomi hos ekonomistudenter före och efter en kurstermins slut. Trots att min studie också har nedslag i två tidpunkter och handlar om lärande över tid vill jag dock inte beskriva den som en fenomenografiskt regelrätt effektstudie. Exempelvis kan inte lärande i synen på och arbete med flerspråkighet och transspråkande fångas in på samma sätt som Dahlgrens (1978) mer avgränsade undersökning av ekonomistudenters uppfattningar av vardagsekonomi efter en terminens undervisning. Tillämpning och utveckling av transspråkande i undervisningen är en mångfacetterad och komplex verksamhet och kan svårigen beskrivas som ett lärande av en enda faktor. Det förekommer naturligtvis ett lärande i all utveckling och skapande av nya erfarenheter, och i denna studie kan klagörande av skillnaderna i uppfattningar mellan de beskrivningskategorier som mejslats fram vid läsning av transkriptionerna vara tecken på ett lärande. Även om min studie inte är en reguljär fenomenografisk studie om påverkan av utbildning, anser jag att den ändå kan betraktas om någon sorts effektstudie eftersom den syftar till att observera vilka förändringar som framkommit från en tid till en annan (jfr Larsson 1986/2011: 26).

Alla de transkriberade intervjuerna fokuserar innehållet och därför används en ortografisk skrift utan markering av exempelvis tonhöjder eller vokallängder. Följande transkriptionsnyckel används (Svensson 2009):

```
# kort paus
## längre paus
xxx ohörbart tal
JAG versaler för att markera emfas
[sorl] hakparenteser för att markera metakommentarer
[...] hakparentes med tre punkter för att markera utelämnad text
```

Resultat av den fenomenografiska studien av uppfattningar i det initiala skedet

Detta kapitel innehåller sju avsnitt som belyser den första tiden efter implementeringen. De olika avsnitten är redovisade på följande sätt.

Beskrivningskategorierna i respektive utfallsrum redovisas först som en övergripande tabell (tabell 1). Därefter redovisas signifikanta utsagor från intervjuerna inom respektive beskrivningskategori. I nästa steg sammanställs i tabellform de uppfattningar som framkommit i utsagorna. Slutligen redovisas informanternas uppfattningar av möjligheter och utmaningar vid implementering av transspråkande.

Översikt över år 1 – Det initiala skedet

Intervjusvaren utifrån fråga 1 resulterade i utfallsrum med två framträdande kategorier (se tabell 1): *uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden* och *uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet*. För den andra frågan utkristalliserades ett utfallsrum med de två beskrivningskategorierna *uppfattningar av transspråkande och elevers lärande* samt *uppfattningar av implementering i den egna undervisningen*.

Tabell 1. Beskrivningskategorier utifrån ingångsfrågorna i det initiala skedet.

1. Vad tänker du om flerspråkighet i undervisningen?		2. Vad tänker du om användning av transspråkande i undervisningen?	
Uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden	Uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet	Uppfattningar av transspråkande undervisning och elevers lärande	Uppfattningar av implementering i den egna undervisningen

De två ingångsfrågorna har olika inriktning genom att den första pekar mot flerspråkighet och den andra mot transspråkande, men man ser av de uppkomna beskrivningskategorierna att svaren tangerar varandra. Jag har dock valt att behandla beskrivningskategorierna under respektive fråga eftersom den förra har ett mer övergripande perspektiv på flerspråkighet och den senare handlar om den praktiska tillämpningen av transspråkande i undervisningen. Informanternas svar redovisas under respektive beskrivningskategori nedan.

Uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden

Samtliga informanter tar upp uppfattningar av förstaspråkets betydelse i intervjuerna men vid uppföljande frågor motiverar de sina uppfattningar på olika vis. Anna och Karolina har svenska som förstaspråk och båda framhåller särskilt betydelsen av kunskaper i förstaspråket för att lära andraspråket svenska.

Karolina: [...] modersmålet var viktigt och det har vi vetat alla år [...] har vi pratat med föräldrar ni måste sätta era barn i modersmålet så att dom får det # för då är det lättare att lära in svenskan [...]

Anna har dessutom uppfattningen att förstaspråket i sig också kan ha betydelse för eleverna genom att öka deras framtida möjligheter.

Anna: Jag tror att modersmålsundervisningen är viktig, för om förstaspråket är starkt ökar ju möjligheterna att få ett lika starkt andraspråk # det måste vara något att sträva efter då dessa elever i framtiden kan konkurrera väl med fullgoda språkkunskaper i flera språk [...].

De båda lärarna visar således i sina utsagor att de har uppfattningen att förstaspråket är betydelsefullt och framhåller vikten av modersmålsundervisning för utveckling av andraspråket. Man kan läsa mellan raderna att de grundat sina uppfattningar på en sorts allmängiltigt självklar vetskap, som blir synlig hos Karolina genom ”det har vi vetat alla år” och hos Anna genom användning av diskursmarkören *ju*. Deras uppfattningar skiljer sig på så vis att Karolina framhåller sin uppfattning att modersmålsundervisning är enkom ett verktyg för tillägnande av andraspråket medan Anna också betonar ett tvåspråkighetsperspektiv, alltså att för framtiden har förstaspråket också ett egenvärde. Båda lärarna hänvisar till lärande enbart genom modersmålsundervisning och nämner inte sin egen undervisning som en möjlig instans för att använda förstaspråkets resurser.

De båda andra lärarna, Ketifa och Alfi, har själva erfarenhet av att som elever ha haft ett annat förstaspråk än det som används som undervisningsspråk i skolan. Ketifa hänvisar till sin uppfattning av att hon vet att man lär bättre när man kan länka till sitt förstaspråk.

Ketifa: fast jag vet själv av erfarenhet att när jag hör det på förstaspråket då bekräftas det lättare # vet av mig själv [pekar inåt mot bröstkorgen]

Alfi å sin sida lägger ett vidare perspektiv genom att lyfta fram alla människor, sina elever och även sig själv när hon påpekar hur frustrerande det är att inte kunna uttrycka sig språkligt.

Alfi: det är frustrerande för alla människor att inte kunna uttrycka sig så som man vill och många av mina elever har varken ett första- eller andraspråk som de kan uttrycka sig fullt ut i # detta kan jag även relatera till min egen uppväxt # hur pass viktigt det är att bibehålla en högre standard på sitt modersmål samt vilken nytta de kan ha av det i den övriga undervisningen.

Till skillnad från Anna och Karolina refererar varken Ketifa eller Alfi till undervisning i ämnet modersmål utan uttrycker sina egna erfarenheter och egna upplevelser. Liksom Anna lyfter Alfi fram sin uppfattning att det är viktigt med aktiv tvåspråkighet men att en del elever har en bristande kompetens i båda språken.

Uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet

De första intervjuerna gjordes när transspråkande hade introducerats på föreläsningar och några lärare börjat intressera sig för att förändra sitt arbetssätt. I detta skede, som ligger i gränslandet mellan två språkliga undervisningsparadigm, har de intervjuade lärarna redan tagit steget mot en förändring. I intervjun tänker de tillbaka på sina uppfattningar före förändringsarbetet.

Karolina menar att hon tidigare såg den enspråkiga normen som ett medel för gemensam förståelse och ett sätt att motverka utanförskap.

Karolina: därför att alla skulle förstå varandra # man var så rädd för att det skulle bli utanförskap och vi måste ha ett gemensamt språk och så att alla förstår

Karolina framhåller således att hon hade uppfattningen att ett enspråkigt klassrum hade positiva fördelar.

Anna beskriver att på VFU hade hon fått lära sig att det var bara svenska som gällde i klassrummet och att hon funderade inte alls över det utan tyckte detsamma. Hon byggde sin uppfattning på ettoreflekterat efterföljande av andras enspråkiga norm liksom på deras åsikter om att det var en brist att eleverna inte behärskade andraspråket.

Anna: det har jag lärt mig när jag var på VFU att som det var i klassrummet# sa man så # här pratar vi bara svenska# så lärde jag det # sen sa jag likadant # då var det mest besvärligt tyckte lärarna att det var ett andraspråk # så tyckte jag i alla fall # # men inte att det att de hade ett annat förstaspråk var besvärligt så var inte mentaliteten på skolan [...].

Anna framhåller således att det var kunskapsbrist i svenska som var problemet, inte flerspråkigheten som sådan.

Alfi, som själv har ett annat förstaspråk än svenska, lyfter uppfattningen att användning av flerspråkiga resurser i klassrummet kändes främmande för henne både när det gällde hennes elever och vid den egna inläringen av svenska.

Alfi: jag har aldrig använt elevernas förstaspråk # jag använde inte heller mitt eget förstaspråk när jag lärde svenska # det kändes helt främmande.

På en fråga från intervjuaren till Alfi om hon tror att det skulle ha underlättat om hon hade haft tillgång till sina resurser på modersmålet när hon började svenska skolan, svarade hon först att det ändå fungerat bra för hennes del och det kan det också göra för eleverna. Men därefter uttalar hon en uppfattning att tillgång till flerspråkiga resurser skulle kunna skapa snabbare, bättre och djupare förståelse samt en större förtrogenhet med den nya tillvaron.

Alfi: jag lärde mig ganska snabbt ändå ## men jag är kanske språkbegåvad ## visst kan eleverna så småningom lära svenska utan hjälp av förstaspråket # men det här går fortare och de lär sig bättre för de förstår mer och kommer ner på

djupet # # ja jag tror att det underlättat min vardag och så slipper de vara så vilsna som jag en gång.

Alfis svar visar att hon i efterhand reflekterar över att hennes elever kunde haft en viss nytta av att få utnyttja sina flerspråkiga resurser men att hon inte tagit tillfället i akt eftersom det hade känts främmande för henne själv.

De tre lärarna Anna, Karolina och Alfi hade således ursprungligen uppfattningen att användning av elevernas flerspråkiga resurser inte var av intresse för deras undervisning och att en monolingvistisk norm var det enda lämpliga i klassrummet. I intervjun visar Karolina att hon dock haft uppfattningen att synliggörande av elevernas förstaspråk i klassrummet skulle kunna glädja dem.

Karolina: det hände då och då att vi tog in utländska ord i klassrummet # till exempel hej # för det hade en annan lärare kommit på att man kunde fråga modersmålslärarna om # men det var mest som någon sorts dekoration och för att göra eleverna glada # jag tänkte inte alls på att det skulle kunna ha ett pedagogiskt syfte

Karolinas uttalande visar att hon har funderat över att elevernas språk i klassrummet kunde ha betydelse för dem, och att hon haft uppfattningen att elevernas tillgång till förstaspråket skulle kunna tänkas vara identitetsstärkande, även om hon inte uttrycker sig i de ordalagen.

Ketifa är den enda av de fyra lärarna som tydligt visar på en uppfattning av att användning av förstaspråket är en resurs genom att framhålla en snabbare inläring med hjälp av förstaspråket och den erfarenheten vill hon delge andra.

Ketifa: [...] vet av mig själv [pekar inåt mot bröstkorgen] så vill jag dela med mig av min egen erfarenhet

Till skillnad från Karolina ser hon inte den enspråkiga normen som gemensamhetsskapande utan uppfattar den snarare som en utstötning-mekanism.

Ketifa: [...] i lärarrummet säger de att eleverna är så dåliga för de pratar för mycket på sitt modersmål # det känns som om man tycker att jag är skyldig så jag vill inte vara där för mycket utan sitter i mitt rum i stället.

Hennes uppfattning att den enspråkiga normen var ett utstötande fenomen, skiljer sig diametralt från Karolinas uppfattning om enspråkighet som inkluderande.

Uppfattningar av transspråkande undervisning och elevers lärande

De tidigare avsnitten har handlat mer generellt om flerspråkighet och lärande medan de kommande avsnitten har fokus på transspråkande undervisning i en situation där sådana strategier är nya och hittills prövade.

Alfis uppfattning vid introduktionen av transspråkande i klassrummet är att detta är särskilt problematiskt eftersom eleverna på skolan tidigare endast haft svenskspråkig undervisning och förbud att använda sina förstaspråk i klassrummet. När de skulle börja se sitt eget förstaspråk som en resurs i undervisningen mötte hon genast motstånd.

Alfi: Många har aldrig gjort det # dom tycker inte det är naturligt # dom har aldrig gjort det här i skolan # ja # dom tycker det är skämmigt # kanske är inte deras föräldrar med på det # för många är svenska deras starkaste språk # dom är inte vana # dom tycker dom är bättre på svenska för hemma pratar dom svenska med syskonen och modersmål med föräldrarna

Alfis initiala uppfattning är en viss tveksamhet inför användningen av transspråkande eftersom eleverna är motsträviga och till och med skäms. Hon har också en uppfattning att eleverna egentligen är bättre på svenska och att vårdnadshavarna kan vara negativa. Trots sin tvekan visar nästa citat att hon ändå fått en uppfattning att transspråkande kan vara en tillgång när eleverna stöttar varandra språkligt:

Alfi: Men jag har märkt att eleverna som är svagare på svenska dom kan få hjälp av dom andra när dom utnyttjar varandra och förklarar # jag kan inte deras språk

Alfi har här en uppfattning att det är elever som hon betecknar som svaga i svenska som kan få ett visst stöd av kamrater, ett stöd som inte hon kan ge eftersom hon inte kan deras förstaspråk.

Anna, som arbetar i parallellklassen, har däremot uppfattningen att transspråkande undervisning går att genomföra med lätthet eftersom arbets sättet redan från börja väckt elevernas intresse:

Anna: jag ser att de tycker att det är roligt att hjälpa varandra mycket # de blir engagerade # Alma som är alldeles ny får jättemycket hjälp när de pratar med varandra # jag skickar hem saker # då får de vuxenstöd också om språkstrukturer # det måste gå mycket snabbare # det måste vara så.

Anna har således uppfattningen att transspråkande uppskattas av eleverna, att vårdnadshavarna kan vara till hjälp genom samarbetsläxor och att arbetssättet är befremjande för elevernas lärande.

Ketifa, som blivit lärare för nyanlända somalisktalande elever utan tidigare erfarenhet av skolarbete, behärskar inte elevernas språk och har inte stöd av några studiehandedare i undervisningen. Hon har uppfattningen att hon ska inkludera eleverna med hjälp av deras tidigare erfarenheter.

Ketifa:så är det inte liksom att dom var helt tomma blad utan dom kan # dom har ju erfarenhet på något sätt [...]så det var på det sättet att man får med eleverna i tänket när jag ska undervisa [...]

Ketifas uppfattning är således att det gäller för henne själv att nu försöka nå fram till eleverna genom att bygga på deras redan förvärvade erfarenheter, vari inräknas även språkliga erfarenheter.

Karolina konstaterar:

jag hade inte en tanke på att jag själv på något vis kunde stimulera förstaspråkutvecklingen [...] men det där förstår man nu # det är ju en självklarhet

Hennes uppfattning visar en tydlig kursändring.

Uppfattningar av implementering i den egna undervisningen

Lärarna fick information om transspråkande genom föreläsningar och praktiktäna exempel från internationell forskning men det fanns vid denna tid ingen lärarhandledning eller förebilder från svenskt område. Lärarna skulle alltså själva och med viss handledning av mig skapa planeringar för att genomföra transspråkande i klassrummet. I en retrospektiv intervju år 5 beskriver Karolina sin uppfattning av denna första tid när hon måste börja reflektera på ett nytt sätt att undervisa. Hennes utsagor visar att hennes uppfattningar är positivt präglade redan från början därför att forskning visar på nya arbetssätt.

Karolina: detta blev ju något nytt som jag började reflektera kring # att jag skulle använda det jag hade ju inte använt förstaspråket [...] tyckte med en gång men det här det är ju verkligen # det här är något nytt kände jag # forskning # jag gillar ju forskning # jag tyckte det var skönt att få lite forskning

Trots sin positiva inställning hade Karolina en uppfattning om villrådighet inför själva förfarandet.

Karolina: det kändes lite självklart men det var absolut inte självklart på vilket sätt vi skulle jobba # absolut # jag kunde inte se framför mig i början hur vi skulle utveckla det [...] nä det visste vi inte

Karolina, som tidigare inte arbetat med flerspråkiga resurser i sin undervisning, hade således uppfattningen att transspråkande var något hon kunde ta till sig intellektuellt men hade samtidigt uppfattningen att hon inte alls förstod hur hon ska gå till väga i praktiken.

För Ketifas del handlade det inte om samma villrådighet utan hon hade uppfattningen att det här var något välbekant för henne. Hon framhåller i intervjun att hon redan vid presentationen av transspråkande i en föreläsning hade reagerat med igenkännande:

Ketifa: jag tänker direkt # då kommer du med forskning # då blir man bara så här [viftar med handen och ser glad ut] här är jag # det här har jag gjort" [...] så kommer en forskare och säger det # ja jag fick det bekräftat

Ketifas uppfattning är således genast att det här är inget nytt för henne, och i sin nya klass med somalisktalande elever tänker hon snabbt ut hur hon ska kunna få undervisningen att fungera genom att vända sig till vårdnadshavarna och eleverna samtidigt och tvåspråkigt genom att starta en blogg:

Ketifa: då startade jag en blogg # jag startade med det # och bloggen var ju liksom # och det var så viktigt för mej att jag kunde nå föräldrarna # med bloggen där eleverna ska försöka återberätta #det som dom tror att dom förstått av mej # för sina föräldrar # o då får dom prata somaliska och använda sin svenska.

Ketifa har således redan från början uppfattningen att det här kan hon klara av och hon har inga betänkligheter inför ett transspråkande arbetssätt. Engagemang av vårdnadshavarna uppfattar också Anna och Alfi som en viktig faktor. För dem är det ett incitament att initiera transspråkande i sin undervisning. Eftersom de vid denna tid är lärare i två parallellklasser bestämmer de ganska snabbt att de ska samarbeta över klassgränserna och börjar sammanställa gemensamma uppgifter för de båda klasserna. I en retrospektiv intervju framkommer att de insett att de hade elever som inte kunde få hjälp med läxor av vårdnadshavarna, men när de listat begrepp som vårdnadshavarna skulle hjälpa till att översätta ser de att fler elever gör uppgifterna och eleverna producerar mer.

Anna: de vi gjorde först var en lista med begrepp

Alfi: de vi tänkte då var att få med föräldrarna för ibland upplevde vi det meningslöst att skicka hem läxor # om man inte har någon vuxen som kan hjälpa en så är det väldigt svårt att ta sig fram själv # så tog vi i religionen # och så skulle man föra över till förstaspråket och då var det ju många mer som gjorde det

Anna: föräldrarna kunde läsa och vara med när vi läste faktatexter

Alfi: ja de [= eleverna] producerar mer och man kan få med föräldrarna

Förutom att de har uppfattningen att föräldrakontakten är betydelsefull för elevernas arbete har Anna och Alfi också uppfattningen att elevernas identitetsutveckling kan stärkas genom att de får välja vilket språk de ska skriva på och på så vis få en ökad skrivlust och våga mer även om deras lärare inte förstår vad de skriver.

Alfi: ja så var det de här morgondagböckerna # varje morgon skulle de skriva någonting # som i början vi inte rättade # vi ville bara få igång skrivlusten # fick dom välja om dom ville skriva på svenska då eller på sitt förstaspråk # vi förstod absolut ingenting men vi tänkte då får dom göra det

Anna: såg vi att de [=eleverna] skrev mycket mer när de kunde skriva både på första – och andraspråket # det var som om de vågade mer

Annas och Alfis uppfattningar är således initialt att de genom att tillämpa transspråkande i undervisningen förbättrar sina kommunikationsmöjligheter med vårdnadshavarna, inspirerar eleverna till ökad skrivlust och stärker deras identitetsutveckling.

Sammanfattning av uppfattningar i beskrivningskategorierna

I tabell 2 sammanfattas de uppfattningar som framkom i de beskrivningskategorier som blev utfallet av den första ingångsfrågan och som belysts ovan genom informanternas utsagor.

Tabell 2. Förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden och uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet

	Uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden	Uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet
Karolina	Viktigt för inläring av andraspråket Bra för identitetsutveckling	Tidigare: Kunde skapa utanförskap eftersom alla inte förstod varandra Nu: Flerspråkig norm är baserad på forskning och skapar något nytt.
Ketifa	Vet av egen erfarenhet att man lär bäst om förstaspråket används som resurs	Flerspråkighet i klassrummet motverkar utanförskap Flerspråkig norm skapar mer förståelse vid lärande
Alfi	Viktigt för förståelse, inläring och för utveckling av andraspråket	Tidigare: Flerspråkighet i klassrummet kändes främmande. Nu: Flerspråkig norm motverkar frustrationen att inte kunna uttrycka sig. Flerspråkig norm skapar större säkerhet i tillvaron
Anna	Viktigt för inläring av andraspråket och för utveckling av tvåspråkighet	Tidigare: Flerspråkighet i klassrummet var inget att tänka på eftersom andra lärare också tyckte det. Nu: Flerspråkig norm är bra för elevernas framtid genom att bygga upp flerspråkighet

Trots att tre av lärarna tidigare ansåg att den enspråkiga normen var bäst i undervisningen tycktes de ändå ha haft en positiv inställning till mångfald och elevers användning av förstaspråket för lärande men osynliggjorde denna uppfattning i sin egen undervisning genom att hänskjuta all undervisning till modersmållärarna. Samtliga fyra lärare hade av olika anledningar således uppfattningar som pekar på att förstaspråket har stor betydelse även i en skolmiljö där ett annat språk är undervisningsspråk.

I nästa tabell (tabell 3) sammanfattas uppfattningar i de framkomna beskrivningskategorierna efter ingångsfråga två.

Tabell 3 *Uppfattningar om transspråkande och elevers lärande och uppfattningar av implementering i den egna undervisningen*

	Uppfattningar av transspråkande och elevers lärande	Uppfattningar av implementering i den egna undervisningen
Karolina	Uppfattar transspråkande som självklart positivt för lärandet	Uppfattar sig själv som okunnig och känner stor rådvillhet
Ketifa	Har sedan länge uppfattningen att transspråkande befrämjar lärandet	Uppfattning att hon själv har resurserna och startar flerspråkig blogg samt engagerar vårdnadshavare
Alfi	Initialt negativ uppfattning och anser att en del elever inte har nytta av det eftersom de är bättre på svenska. Uppfattar dock att transspråkande är befrämjande för vissa elever.	Uppfattningen att transspråkande inte fungerar i undervisning på grund av elevernas motstånd och kanske också föräldrarnas. Ändrar sin uppfattning genom samarbete med kollega i parallellklassen
Anna	Uppfattar genast transspråkande som positivt för elevernas lärande eftersom de kan stödja varandra, det finns möjlighet att underlätta förståelse av ord och begrepp med hjälp av vårdnadshavare	Har uppfattningen att transspråkande fungerar fint i undervisningen samt öppnar kanaler till vårdnadshavare

Tre av lärarna, Karolina, Ketifa och Anna var från början odelat positiva till transspråkande i undervisningen medan Alfi ställde sig mer tveksam. Alla påbörjade dock en transspråkande undervisning och fann olika vägar att vidareutveckla processen.

Uppfattningar av möjligheter och utmaningar vid transspråkande undervisning

Att införa ett nytt arbetssätt i sin undervisning är alltid en förändring som kräver nya tankesätt och flexibilitet. I denna situation hade skolledningen uppmanat lärarna att börja arbeta transspråkande, vilket kan ses som en top-down-uppmaning att lämna sina föreställningar om en enspråkig norm och i stället börja beakta elevernas flerspråkiga resurser. I detta avsnitt analyseras lärarnas upplevelser och uppfattningar av de möjligheter och utmaningar som detta nya paradigm innebar.

Tabell 4. *Möjligheter och utmaningar vid initiering av transspråkande*

	Möjligheter	Utmaningar
Karolina	Transspråkande är en självklarhet för elevers lärande Kan luta sig mot forskning Kan lära sig något nytt	Vet inte hur hon ska tillämpa transspråkande i praktiken Känner sig villrådig
Ketifa	Ser möjligheten att arbeta vidare enligt sin tidigare uppfattning av flerspråkighet som resurs och skapa kreativa lösningar Ser vårdnadshavarna som resurs	Att finna ut transspråkande när hon inte länge kan använda sitt invanda svensk-arabiska arbetssätt
Anna	Uppskattat arbetssätt hos eleverna vilket ger upphov till kamratlärande. Kan arbeta fram bättre förståelse av begrepp. Starkare involvering av vårdnadshavare genom samarbetsläxor.	Framhåller inga uppfattningar om att hon upplever utmaningar
Alfi	Kan samarbeta över klassgränserna. Vissa elever kan ha nytta av transspråkande. Kan arbeta fram bättre förståelse av begrepp. Starkare involvering av vårdnadshavare genom samarbetsläxor.	Möter motstånd från elever. Tror att vårdnadstagare ogillar transspråkande. Tänker att många elever är bättre på svenska och att transspråkande är därför inget som de kan tillgodogöra sig.

Lärarnas utsagor visar att de uppfattade både möjligheter och utmaningar när de av skolledningen uppmanades att överge en enspråkig norm. I övergångsskedet till ett nytt normtänkande uttryckte de uppfattningar att även om övergången innebar nya fördelar, hade nya utmaningar medfört att processen inte försiggick friktionsfritt.

Resultat och analys av den fenomenografiska studien av uppfattningar från år 5 – Det erfarenhetsbaserade skedet

År 5 – Det erfarenhetsbaserade skedet

Under de följande fem åren fortsatte implementering av transspråkande i undervisningen på skolan (Svensson 2017). Skolan hade fått en ny rektor med samma positiva inställning till transspråkande i undervisningen som den föregående.

Liksom i föregående kapitel redovisas beskrivningskategorierna i respektive utfallsrum först som en övergripande tabell (tabell 5). Därefter redovisas signifikanta utsagor från intervjuerna vilka sedan sammanställs i tabellform. Slutligen presenteras informanternas uppfattningar om möjligheter och utmaningar.

Översikt över år 5 – Det erfarenhetsbaserade skedet

När lärarna vid detta tillfälle blir tillfrågade om flerspråkighet i undervisningen kan man se två tydliga kategorier i utfallsrummet, det ena handlar om skolans flerspråkighetspolicy och det andra om förstaspråkets användning och betydelse för lärande över huvud taget. För den andra frågan handlar svaren om meningsfull tillämpning av transspråkande och kollegialt lärande.

Tabell 5. Uppkomna beskrivningskategorier år 5.

Vad tänker du om flerspråkighet i undervisningen?		Vad tänker du om användning av transspråkande i undervisningen?	
Uppfattningar av skolans flerspråkighetspolicy	Uppfattningar av förstaspråkets användning och betydelse för lärande	Uppfattningar av vad som menas med meningsfull tillämpning av transspråkande	Uppfattningar av kollegialt lärande och transspråkande

Beskrivningskategorierna skiljer sig således från dem som framkom fem år tidigare.

Uppfattningar av skolans flerspråkighetspolicy

På frågan om flerspråkighet i undervisningen diskuterar samtliga fyra lärare till att börja med sina uppfattningar av skolans transspråkande policy som skrivits in i aktivitetsplanen ett par år tidigare. Rektor betonar vid nyanställningar och medarbetarsamtal att transspråkande är skolans språkpolicy, och Ketifa uttrycker med gillande rektors agerande i frågan.

Ketifa: när vi ska ha medarbetarsamtal och när vi har lönesamtal så frågar han och det som är viktigt är en punkt som han har # hur jobbar du transspråkande # ser till att alla gör det # följer upp det

Under dessa år har det varit en viss omsättning av lärare i kollegiet och språkpolicyn innebär inte per automatik att alla lärare tillämpar användning av elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen. Karolinas uppfattning är att en del lärare slutar eftersom de inte kan acceptera att arbeta enligt flerspråkighetspolicyn.

Karolina: det är som med allt annat # en del gillar arbetssättet och jobbar vidare # andra gör det inte och slutar

Omsättningen inom lärarkåren medför att det ständigt kommer nyanställda lärare som är obekanta med transspråkande och som då måste få information om skolans policy vilket de till att börja med får av rektorn.

Karolina: vi har en rektor som säger när han anställer folk att det är det här sättet vi har att jobba på vår skola

Karolina och Ketifa har fått som uppgift att informera de nyanställda och de möter kollegor som säger sig få nya insikter men också andra som är kritiska och ifrågasättande. I intervjun framhåller de att deras uppfattning är att tillämpning av flerspråkiga resurser i undervisningen fortfarande inte är självklara men att det är positivt med delade åsikter som skapar ett öppet klimat.

Karolina: vi har haft föreläsningar # först de gamla o sen de nya # då är det kollegor som säger att först nu förstår de vad transspråkande är # det är fortfarande lite klurigt # men ingen säger nu att det inte längre är bra # men kan vara kritiska och ifrågasättande [...] men en del ville inte acceptera arbetssättet

Ketifa: bara det här öppna klimatet # att man kan vara ifrågasättande # nu har vi inte haft det innan # vi pratar om det på ett annat sätt

Liksom Karolina och Ketifa har Anna och Alfi uppfattningen att användning av flerspråkiga resurser i undervisningen har fått ett genomslag men att det trots detta inte är ett lätthanterligt system: Det kräver praktisk tillämpning och samarbete, inte bara teorier.

Anna: jag tänker att det där synsättet som vi har nu # det är inte bara något som man går på en föreläsning och sen är man där liksom [...] det är inte alltid att man har förberett bra # man måste samarbeta [...] man gör på ett annat sätt nu

Alfi: då måste man jobba med det # samarbetar vi två

Anna: det är liksom ett krus att få till det.

De båda lärarna uttrycker en positiv inställning till transspråkande i undervisningen men framhåller samtidigt att det kräver samarbete eftersom en sådan undervisning kan medföra en mer komplicerad undervisningssituation.

Uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande

Karolina och Ketifa har enligt ovan uppfattningen att lärare kan ha både svårt att förstå hur de ska arbeta flerspråkigt och till och med uttrycka tvivel, men i sina utsagor visar de samtidigt uppfattningen att det är märkligt att det finns modersmåslärare som inte förstår vikten av att låta elever ha tillgång till sina språkliga resurser i undervisningen. Sådana lärare, säger de, borde av egen erfarenhet inse att användning av alla språkliga resurser är naturligt en företeelse hos flerspråkiga individer.

Karolina: det är lite konstigt att modersmåslärare kan vara negativa till transspråkande # hon från X-land # det har förvånat mig

Ketifa: jag tänkte hur har du tagit dig igenom hela svenska utbildningen utan att översätta någon gång # inte översätta ett ord # man måste på något sätt [...] alltså översätta från förstaspråket till andraspråket [...]

Karolina Adam till exempel [flerspråkig lärare på skolan] han sa häromdagen att han växlar hela tiden # automatiskt

Ketifa det är naturligt # alla gör ju det

I sin diskussion om lärare som förhåller sig kritiska till transspråkande visar Karolina och Ketifa också sin uppfattning att växlingar mellan språk är naturligt och att transspråkande inte bara är ett undervisningsfenomen utan en allmänmänsklig företeelse hos flerspråkiga individer. De uttrycker förvåning över att inte alla, särskilt flerspråkiga, omfattas av samma för dem så självklara synsätt.

Annas och Alfis samstämmiga utsagor visar att de nu båda uppfattar att förstaspråket har stor betydelse för elevernas lärande i alla ämnen.

Alfi: särskilt i SO och NO med många begrepp # de läser och läser och förstår ändå inte # får de bara inte till den rätta översättningen # ibland hjälper det inte att man förklarar # får de bara översättning blir det självklart # de letar ofta efter om det finns en översättning.

De hänvisar till sin egen undervisning och nämner hur viktigt det är att tillämpa transspråkande för att eleverna ska förstå innehållet i undervisningen men också att de själva måste tänka efter för att förstå var utmaningarna ligger.

Anna: de måste få ihop det # vi förstår inte själva alltid hur svårt det kan vara # som när vi hållit på med *Geografens testamente* # vi upptäckte att vi hållit på länge # ja jättelänge # och så hade de inte förstått nyckelordet

Alfi: då hade vi hållit på med det i ett halvår # och så hade de inte förstått ordet *testamente*

Anna ja, som förra temat om naturresurser # vi talade om boskap # får jag känsla mycket snabbt vad de kan och inte kan # frågade jag vad betyder boskap # och då var det majoriteten som kopplade ihop det med bo # man ska bo där # då blev det fel

Alfi: om dom hade fått det översatt på sitt modersmål så hade de snabbt insett att det handlar inte alls om att bo.

Anna och Alfi lyfter således att deras uppfattning är att eleverna behöver tillgång till sina språkliga resurser. De ser det som sin egen uppgift att se till att eleverna får tillträde till ökad förståelse genom tillgång till modersmålet. Samtidigt nämner Alfi att en påtvingad flerspråkig diskurs inte är en självklar hjälp för alla elever,

Alfi vi måste verkligen tänka efter # men för en del kanske det inte är bra att de alltid måste tvingas att ta med sig förstaspråket # måste tänka tillbaka på det hela tiden

Alfi har således en positiv uppfattning till en transspråkande undervisning men har ändå en uppfattning som innebär ett ifrågasättande eftersom ständigt hänvisning till förstaspråket kan vara en extra ansträngning för en del elever.

Uppfattningar av meningsfull tillämpning av transspråkande

På frågan om hur Ketifa och Karolina tänker om transspråkande i undervisningen diskuterar de inte sin enskilda undervisning i klassen utan lyfter i stället sina erfarenheter från det som de uppfattar som meningsfulla aktiviteter utanför Tulpanskolan. Skolan hade fått rykte om sig att vara pionjär inom utveckling av transspråkande verksamhet vilket lett till olika kontakter med både studiebesök och utåtriktade föreläsningar med Karolina och Ketifa som företrädare för meningsfull tillämpning av transspråkande.

Karolina: när vi varit ute och föreläst har vi ändå haft kopplingen till dig [dvs till = forskaren, intervjuaren] forskning hela tiden [...] nu kan vi säga för första gången att vi har erfarenhet # ja att vi har beprövat erfarenhet # det är inte bara en termin # nu har vi prövat många år

Ketifa: jag började i praktiken men saknade teorin [...] jag vet på ett annat sätt vad jag gör # att det finns ett namn för det

Efter 5 års kontinuerlig transspråkande verksamhet framhåller Karolina och Ketifa sin uppfattning att de uppnått beprövat erfarenhet och att förutsättningen för att nå fram till denna beprövade erfarenhet är en forskningsbaserad grund. Det finns en säkerhet hos dem om hur transspråkande kan användas meningsfullt.

Anna och Alfi har övertagit en klass i årkurs 5 som ställts samman av elever från olika klasser i årskurs 4 och ett antal nyanlända elever. Sammansättningen av elever och stora skillnader på nivåer i svenskkunskaper har gett upphov till ideliga konflikter.

Alfi: det finns mycket konflikter och konkurrens mellan eleverna # också dom som har samma språk # så det går åt mycket tid och energi till bara konfliktlösande om vi försöker arbeta med språkgemensamma gruppuppgifter i klassrummet # vi kan inte hålla på med det jämt och ständigt

Anna: hmm # så vi arbetar mer på individuell nivå # de lyssnar # inlästa

De har därför övergivit tidigare sätt att låta eleverna arbeta i språkgemensamma grupper och försöker finna flexibla lösningar så att arbetet blir meningsfullt för alla elever som därmed ska kunna inkluderas i kunskapsutvecklingen. Eftersom många elever saknar ett basalt ordförråd i svenska arbetar de för tillfället mer individuellt på detaljnivå med ord och

uttryck så att alla deras elever får förståelse för de ämnen och texter man arbetar med.

Anna: vi har många barn som inte varit i Sverige så länge # vi jobbar kanske inte riktigt på samma sätt som förr # använder mer hjälpmedel böcker

Lärarna har således inte vidareutvecklat sina tidigare kollektivt och interkommunikativt inriktade transspråkande strategier utan fokuserar på enskilda elevers utveckling. I stället för att som tidigare ha bedrivit lärarledda klassövergripande flerspråkiga genomgångar låter de nu eleverna själva bestämma över sitt lärande med hjälp av flerspråkigt digitalt material.

Alfi: det finns digitalt material # ja rätt mycket olika saker som vi kan använda # filmer med undertexter # eleverna kan både höra och läsa # de kan välja själva och vi hjälper dem till rätta # man kan kanske se det som transspråkande men vi har inte samma gemensamma genomgångar som förr och det handlar inte så mycket om att utveckla modersmålet

I denna klass har lärarna också övergett ambitionen att eleverna ska utveckla sin tvåspråkighet och den transspråkande pedagogiken fokuserar enbart på förståelse av innehållet i olika ämnen för vilket de tar hjälp av digitala resurser på elevernas förstaspråk.

Anna: nej # vi gör inte som förr # inte arbete med översättningar som vi gjorde i förra klassen # mer av punktinsatser # det har kommit så mycket digitalt material som vi kan använda [...] nu känner man sig mogen för det här

Anna och Alfi har fortsatt att arbeta med flerspråkiga resurser i klassrummet men har uppfattningen att de måste arbeta på ett nytt sätt så att deras elever kan följa med i kunskapsutvecklingen som nu fokuserar på undervisnings-språket svenska. De låter de flerspråkigt inriktade digitala hjälpmedlen vara verktyg för elevernas individuella kunskapsutveckling och fungerar mer som handledare än som lärare vid tillämpning av transspråkande i undervisningen.

Uppfattningar av kollegialt lärande för transspråkande

Vikten av kollegialt samarbete lyftes i intervjun ovan av Anna och Alfi och det är också en uppfattning som omfattas av de båda andra lärarna. Under de fem åren har Karolina, som från början hade uppfattningen att hon inte visste hur hon skulle tillämpa transspråkande, och Ketifa som redan hade erfarenhet inom området, utvecklat samarbete sinsemellan och har också tillsammans med intresserade kollegor arbetat fram strategier för en fungerande transspråkande undervisning. Deras uppfattning är att det är det kollegiala samarbetet som legat till grund för att implementeringen varit framgångsrik.

Karolina: ja vi började ganska lite # vi sammanfattade # vi satt i språkgrupper [...] vi prövade många jättemånga olika sätt att jobba på [...] vi höll på att pröva oss fram hela första året # det fanns inget som visade hur vi skulle jobba # det var

bara att försöka hitta olika sätt # vi fick experimentera # ibland blev det bra ibland blev det inte bra # i arbetssättet men vi kom ändå ganska långt.

Ketifa: det tog ett helt år innan vi alls kom in i arbetssättet [...] det är som allt annat när det är något nytt # man kan inte # man vet inte hur man ska göra # tänk om jag tar fel # tänk om det tar tid

Karolina och Ketifa har således uppfattningen att det tog ett helt år innan de började tycka att man kände sig trygg i arbetssättet och fortsatte sedan med kollegorna i tre år framöver att experimentera och utvärdera. Först då uppfattade de själva transspråkande som ett enkelt och naturligt arbetssätt.

Karolina: det var dom här tre åren som vi experimenterade och försökte utveckla # så är det # det är dom här första tre åren [...] det var ju så vi försökte utveckla det tillsammans och var för sig och med andra alltså # när vi jobbat tre år med dom # då var det väldigt enkelt [...] det var ett arbetssätt då # som vi gjorde då och då # det var en naturlig del att ställa till det och jobba på olika sätt

Anna beskriver vidare hur kollegan Ketifa arbetar med en idébank men har uppfattningen att den inte utnyttjas till fullo.

Anna: det är så här att vi har en transspråkande mapp där man ska lägga lektioner som man gör # den används kanske inte som det är tänkt # men man skulle önska att man la fler bra saker där.

Anna och Alfi arbetar således med transspråkande i sin undervisning men anser att kollegorna på skolan skulle kunna stödja varandra mer i arbetet genom att bidra till den idébank som är upprättad för allas gemensamma utveckling av arbetssättet.

Sammanfattning av uppfattningar i beskrivningskategorierna

De intervjuer som gjordes fem år senare var parintervjuer med de lärare som samarbetade i respektive klass. Intervjuerna innehöll inga motsägelser mellan informanterna utan de hade samstämmiga uppgifter där de kompletterade och bejakade varandras utsagor. Därför redovisas respektive par tillsammans i tabellen nedan.

Tabell 6. Uppfattningar i beskrivningskategorierna skolans flerspråkighetspolicy och förstaspråkets betydelse för lärande

	Skolans flerspråkighetspolicy	Förstaspråkets betydelse för lärande
Ketifa och Karolina	Ser som sitt ansvar att driva transspråkande framåt Tillämpning av transspråkande i skolverksamheten är inte självklar för alla Bra med öppet klimat	Transspråkande är en universell företeelse och handlar inte bara om undervisning Alla kolleger borde förstå fördelar med transspråkande undervisning, särskilt de som själva är flerspråkiga Kolleger borde inse att det förekommer ständiga växlingar mellan språken
Anna och Alfi	Arbets sättet är accepterat på skolan Det är inget som bara kan läras in genom en föreläsning Man måste anstränga sig Samarbete är bra Skolans lärare använder inte de möjligheter som finns i en idébank	Förstaspråket är viktigt för elevernas förståelse av ämnen och texter i skolan Anser att de borde satsa mer på det

Lärarnas uppfattningar av skolans språkpolicy och andraspråkets betydelse för lärande visar att Ketifa och Karolina har ett vidare perspektiv än undervisning medan Anna och Alfi beskriver en mer praktisknära verklighet.

I tabell 7 redovisas uppfattningar i den andra ingångsfrågan *Vad tänker du om användning av transspråkande i undervisningen?*

Tabell 7. Uppfattningar i beskrivningskategorierna meningsfull tillämpning av transspråkande samt kollegialt lärande och transspråkande

	Meningsfull tillämpning av transspråkande	Kollegialt lärande och transspråkande
Ketifa och Karolina	Flera års samarbete har skapat meningsfulla transspråkande aktiviteter i skolan Man har nu skaffat sig beprövad erfarenhet Transspråkande är meningsfullt även i verksamheter utanför skolan	Utan kollegialt samarbete och lärande hade utvecklingen av transspråkande inte varit så utvecklad som den är i dag
Anna och Alfi	Man måste anpassa sig efter elevgruppen Arbetar mer flexibelt Ofta punktinsatser Stöd för att skapa förståelse Digitalt stöd kan vara en lösning i heterogena grupper	Bra med idébank men skolans lärare använder inte de möjligheter som finns genom den

Uppfattningar av möjligheter och utmaningar

I tabell 8 ges en sammanställning av de möjligheter och utmaningar som lyfts fram i beskrivningskategorierna i det erfarenhetsbaserade skedet.

Tabell 8. Uppfattningar om möjligheter och utmaningar med transspråkande, år 5

	Möjligheter	Utmaningar
Ketifa och Karolina	Ger möjlighet till utveckling av kollegialt lärande Ger upphov till kontakter och nätverk med andra skolor, särskilt skolor med många flerspråkiga elever Kan skapa ett förbättrat lärande hos eleverna Skapar förståelse för mångfaldssamhället	Lärarytten förhindrar en kontinuerlig utveckling Alla kolleger är inte införstådda med ett transspråkande arbetssätt, kanske på grund av okunskap eller ovilja
Anna och Alfi	Ger möjlighet att skapa kreativa lösningar för att förbättra flerspråkiga elevers lärande	Man måste göra ständiga omprövningar av arbetssättet på grund av elevgruppens sammansättning

Båda lärarparen arbetar med transspråkande undervisning men deras svar speglar olika utvecklingsnivåer och inriktningar i detta arbete. Ketifa och Karolina, som haft ett visst övergripande ansvar för utvecklingen, berör inte den egna undervisningen utan deras svar handlar mer om skolans språkpolicy, kollegornas inställningar, kollegialt arbete och utåtriktad verksamhet. Anna och Alfi, som haft ett avbrott i utvecklingen, diskuterar till större delen den egna undervisningen och de insikter om flerspråkigt lärande och flexibel tillämpning av transspråkande som de tillägnat sig.

Förändringar över tid och sammanfattande reflektioner

I detta slutliga kapitel diskuteras studiens tredje forskningsfråga: *Hur skiljer sig uppfattningarna över tid?* Därefter gör jag några sammanfattande reflektioner. Med utgångspunkt från de uppfattningar som framträdde inom beskrivningskategorierna vid de olika tillfällena diskuteras förskjutning av attityder till språk, ansvarsfördelning samt möjligheter och utmaningar vid transspråkande undervisning. Vid analys av utfallsrummen synliggjordes förändringar i uppfattningar om flerspråkighet och transspråkande, vilket lyfts i detta kapitel.

Uppfattningarna hos tre av lärarna pekade i initialskedet mot tidigare inställning till en enspråkig undervisning som den förgivettagna för framgång i likhet med resultat som framkommit i studier av forskare som exempelvis Nygård (2002), Lindberg (2011), Yoxsimer Paulsrud (2014) och Siekkinen (2017). I det senare skedet lyfte ingen av de fyra lärarna frågan huruvida de själva skulle prioritera en enspråkig undervisning eller tillämpa

transspråkande, utan användning av elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen sågs snarare som en självklar möjlighet för dem. Uppfattningarna visar här en tydlig attitydförändring till språk och språkbruk, en förändring som belyser Bijevoets (2013) påstående att attityder till språk är sociala konstruktioner som har utvecklats genom historiska och politiska skeenden och format vanor och fördomar.

I initialskedet betonade lärarna att de ansett att elevernas flerspråkiga utveckling enbart var modersmåslärares ansvar medan övrig pedagogisk personal inte behövde befatta sig med användning av elevernas redan tillägnade språkliga resurser. I det senare skedet lyfts ett betydligt bredare ansvar för användning av flerspråkiga resurser. Rektor framhålls som ansvarig för skolans språkliga policy, modersmåslärare för att också de ska arbeta flerspråkigt, och kollegor för att ta till sig undervisning och utveckla sin transspråkande undervisning. Ketifa och Karolina framhåller också sitt eget ansvar för kollegialt lärande inom skolan samt för spridning av det nya undervisningsparadigmet. Lärarna har en positiv uppfattning om skolans flerspråkighetspolicy, en policy som överensstämmer med Garcías (2009) strategiska princip, *social justice*, det vill säga att alla språk betraktas som likvärdiga och är en källa till kunskap.

Lärarnas uppfattningar om *möjligheter* och *utmaningar* skiljer sig vid de båda tillfällena. I den första fasen hade lärarna både samstämmiga och skilda uppfattningar av vilka möjligheter och utmaningar som flerspråkighet innebar. Karolina och Anna betonade modersmålsundervisning som en möjlighet för elevernas utveckling av andraspråket svenska och i viss mån för framtida tvåspråkighet medan Ketifa såg tillgång till förstaspråket som en resurs för kunskapsutveckling över huvud taget. Med undantag för Alfi nämner lärarna i initialskedet av implementeringen att de uppfattar möjlighet till positiv kunskapsutveckling hos eleverna också genom egen transspråkande undervisning. Alfi har en något skeptisk uppfattning till att transspråkande verkligen skulle vara en positiv möjlighet för alla elever. I initialskedet har hon uppfattningen att många elever är bättre på svenska och i det senare skedet framhåller hon att transspråkande kan vara en utmaning för elever som ständigt måste anknyta till förstaspråket.

Vid initiering av transspråkande är chansen till föräldrakontakt en viktig faktor i lärarnas uppfattning av möjligheter eftersom den kan skapa parallell tvåspråkighetsutveckling (se t.ex. García 2009) men också förståelse av svenska texter. Vid intervjuerna med Anna och Alfi fem år senare tonar de ner denna möjlighet och framhåller inte utveckling av tvåspråkighet som en möjlighet i samband med transspråkande i deras undervisning. Nu är det i stället förståelse och utveckling av svenska som ges ökade möjligheter genom transspråkande. Man skulle kunna säga att de nu är tillbaka på den ursprungliga uppfattningen att det är utvecklingen och förståelsen av svenska som motiverar att eleverna får tillgång till förstaspråket.

I det första skedet har Anna och Alfi uppfattningen att kamratlärande utgör en möjlighet för förståelse och kunskapsutveckling hos eleverna, men fem år senare uppfattar de denna möjlighet snarast som en utmaning i den klass där de undervisar. Karolina och Ketifa ger inte kamratlärandet eleverna emellan särskild betoning bland möjligheter, men lyfter däremot lärandet kollegor emellan som en viktig möjlighet.

Analyserna av lärarnas uppfattningar visar att det pågått en flexibel utveckling av transspråkande i undervisningen. Exempelvis hade Anna och Alfi uppfattningen att när deras tidigare koncept för transspråkande inte längre fungerade behöll de sin positiva attityd till arbetssättet och såg nya möjligheter genom att omskapa de transspråkande premisserna. Från att tidigare ha haft fokus på kamratlärande på gruppnivå blev nu ett individuellt inriktat arbetssätt med digitala verktyg centralt för de transspråkande strategierna. Den flexibla utvecklingen visas också genom Ketifas och Karolinas uppfattningar att transspråkande inte var ett självklart verktyg i undervisningen utan de fick ompröva i omgångar för att skapa ett meningsfullt lärande.

Studien visar att införande av ett nytt paradig i undervisningen skapar möjlighet för lärare att förändra sina attityder, vilket öppnar nya möjligheter att arbeta med flerspråkighet som resurs i klassrummet och därmed utveckla ett meningsfullt lärande för flerspråkiga elever. I skolans värld händer det att nya undervisningsparadigm stagnerar eller till och med avvecklas och på så vis bara blir ett så kallat quick-fix. Denna studie visar hur lärare, om de får stöd genom forskning och av skolläring ges möjlighet att arbeta långsiktigt och därmed kan befästa och vidareutveckla ett nytt undervisningsparadigm.

Referenser

- Alexandersson, Monica (1994), "Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus", i Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur, s. 111–138.
- Andersson, Lars-Gunnar (1985), *Fult språk. Svordomar, dialekter och annat ont*. Stockholm: Carlssons.
- Baker, Colin (2001/2011), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bijevoet, Ellen (2002), "Om när börja kaxa, jag börjar snacka fittjasvenska. Multietniskt ungdomsspråk – uppfattningar och attityder", *KRUT* 306: 56–71.
- Bijevoet, Ellen (2013), "Språkattityder", i Eva Sundgren (red), *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber, s.122–151.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2014), "Introduction", i Jean Conteh & Gabriela Meier (eds), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, pp 1–14.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching", *The Modern Language Journal*, 94 (1): 103–115.

- Cummins, Jim (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. Working papers on bilingualism. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim (2005), "Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls", *TESOL symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting*, Bogazici University, Istanbul: 1–18.
- Cummins, Jim (2007), "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms", *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2): 221–240.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever. Undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Cummins, Jim and Early, Margret (2011), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cummins, Jim & Persad, Robin (2014), "Teaching through a multilingual lens: The evolution of EAL policy and practice in Canada", *Education Matters*, 2(1): 3–40.
- Dahlgren, Lars-Olof (1978), "Effects of university education on the conceptions of reality", *Report from the Department of Education, University of Goteborg*, no 65.
- Dahlgren, Gösta & Olsson, Lars-Erik (1985), *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Denscombe, Martin (2010), "*Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*". Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, Jan (2009), *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fishbein, Martin & Ajzen, Icek (1975), *Belief, Attitude, Intention to Theory and Research and Behavior: An Introduction*. Reading MA: Addison-Wesley.
- García, Ofélia (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- Grosjean, François (1982), *Life with two languages – an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Hornberger, Nancy H. (2004), "The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 N, 2 & 3: 155–171.
- Hornberger, Nancy H. and Link, Holy (2012), *Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens*. Philadelphia: Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Jørgensen, J. Normann (2008), "Polylingual languaging around and among children and adolescents", *International Journal of Multilingualism*, 5(3): 161–176.
- Krokmark, Tomas (2007), "Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet", *Didaktisk Tidskrift* Vol. 17, No. 2-3, 2007. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping, s. 1–50.
- Krokmark, Tomas (2011), "Lärandets stretchadhet – Lärandets digitala mysterium i En-till-En-miljöer i skolan", *Didaktisk Tidskrift*, Vol 20, No 1, 2011: 1-22.

- Kärrqvist, Christina (1985), *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg, 1985.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1994), *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Larsson, Staffan (1986/2011), *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin (2012), “Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond”, *Educational Research and Evaluation*, 18(7): 641–654.
- Lindberg, Inger (2011), “Fostering multilingualism in Swedish schools”, i Roger Källström and Inger Lindberg, *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Gothenburg: University of Gothenburg, s. 149–171.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2012), Flerspråkiga elevers språkutbildning, i: Mikael Olofson (red), *Läraryrollen i svenska som andraspråk. Symposium 2012*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Loman, Bengt (1973), ”Miljö- och språkförmåga”, *Svenskläraryrkeförbundet årskrift*: 34–60.
- Marton, Ference (1981), “Describing conceptions of the world around us”, *Instructional Science*, volume 10:177–200.
- Marton, Ference & Svensson, Lennart (1978), ”Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin”, *Rapport från Pedagogiska institutionen*, Göteborgs Universitet, nr 158, 1978.
- Nygård, Pia (2002), ”Språkattityder i Sverige”, i *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. SOU 2002:27: Bilagor 5–44
- Otterborg, Annica (2011), *Entreprenöriellt lärande: Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande*. Avh. Högskolan i Jönköping.
- Schader, Basil (2012), *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Siekkinen, Frida (2017), ”Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm”, *Educare*, 1/17: 27–51.
- Sundgren, Eva (2017), ”Flerspråkighet: föreställningar och attityder”, i Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber, s. 49–71.
- Svensson, Gudrun (2009), *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö*. Akademisk avhandling. Lundastudier i nordisk språkvetenskap A:67. Lund: Språk- och litteraturcentrum.
- Svensson, Gudrun (2016), ”Från enspråkig norm till flerspråkighet som resurs: Skola i förändringsprocess”, i Karin Larsson Eriksson (red), *Möten och mening*. Lund: Nordic Academic Press, s. 209–225.
- Svensson, Gudrun (2017), *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Säljö, Roger (1979), “Learning in the learner's perspective”, i *Some commonsense conceptions. Report from the Institute of Education*, University of Goteborg, no 76, 1979.
- Torpsten, Ann-Christin et al. (2016), ”Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik”. *Lisetten*, 2: 26–27.
- Uljens, Michael. (1989), *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur-

- Wenestam, Claes-Göran (1980), *Barns associeringar till ordet döden*. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1980:10.
- Williams, Cen (1996), Secondary education: Teaching in the bilingual situation, i Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (eds), *The language policy: Taking stock*. Llangefni: Community Associations Institute. s. 39–78.
- Vetenskapsrådet (2011/2017), *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Yoxsimer Paulsrud, BethAnne (2014), *English-Medium Instruction in Sweden. Perspectives on practices in two upper secondary schools*. Stockholm: Stockholms universitet.