Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3.
Kurskod: GTX21L
Termin år: VT 2020
Fakulteten för Lärarutbildning

Muntlig kommunikation i flerspråkiga klassrum

En studie av hur lärare anser att de stöttar flerspråkiga elever

Amanda Najvik och Cornelia Bruno

Författare
Amanda Najvik och Cornelia Bruno

Titel
Muntlig kommunikation i flerspråkiga klassrum – en studie om hur lärare anser att de stöttar flerspråkiga elever

Handledare
Yair Sapir

Examinator
Anna Smedberg Bondesson

Sammanfattning
Syftet med studien är att utifrån ett lärarperspektiv beskriva den muntliga kommunikationens betydelse för att utveckla språk- och kunskapsförmågor hos flerspråkiga elever, samt hur flerspråkigheten präglas i lärares utformning och innehåll av undervisningen. Den muntliga kommunikationens betydelse för en god språk- och kunskapsutveckling genomsyras av det sociokulturella perspektivet, som är den teoretiska förankringen i denna studie. För att uppfylla studiens syfte samt besvara dess frågeställningar har vi gjort kvalitativa semistrukturerade intervjuer med fem lärare. Resultatet av studien visar att lärarna har en samstämmig syn på den muntliga kommunikationen som utgångspunkt för majoriteten av undervisningen och att den är viktig för stöttning och integrering av flerspråkiga elever, vilket stämmer överens med den tidigare forskningen som presenteras i studien. Dessutom har lärarna en positiv inställning till elevernas förstaspråksanvändning med syftet att tillägna sig det svenska språket och som resurs för att lära sig mer. För att komplettera den muntliga kommunikationen använder lärarna även andra kommunikationsstrategier för att stötta flerspråkiga elever. Lärarna var överens om att elevernas egna erfarenheter och förkunskaper fungerar som utgångspunkt för deras undervisning. En slutsats vi kan dra är att lärarna inte utgår från ett transspråkande arbetssätt, vilket var en hypotes vi hade vid planeringen av studien.

Ämnesord
Muntlig kommunikation, flerspråkighet, sociokulturellt perspektiv, språk- och kunskapsutveckling, transspråkande.

Förord

Det har varit ett givande samarbete för oss att genomföra denna studie. Vi har samarbetat genom studiens alla delar samt stöttat varandra genom både läsning och skrivning. Vi är mycket nöjda med vårt resultat.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Yair Sapir, som har handlett oss genom vårt arbete. Vi vill även tacka informanterna som tagit sig tid att ställa upp på intervju.

Kristianstad Högskola, juni 2020

Amanda Najvik och Cornelia Bruno

Innehåll

1. Inledning 6
1.1 Syfte och frågeställningar 6
1.2 Bakgrund 7
1.2.1 Språk- och kunskapsutveckling 8
2. Teoretiskt perspektiv 8
2.1 Sociokulturellt perspektiv 9
2.2 Vygotskij om flerspråkighet 10
3. Tidigare forskning 10
3.1 Den muntliga kommunikationens betydelse för språk- och kunskapsutveckling 10
3.2 Flerspråkighet 12
3.3 Barns språkliga bakgrund 14
3.4 Tilltro till sin språkförmåga och sina egna erfarenheter 15
3.5 Muntlig kommunikation i en flerspråkig kontext 17
3.5.1 Transspråkande 18
4. Metod 20
4.1 Val av metod 20
4.1.1 Intervju 21
4.1.2 Reliabilitet och validitet 21
4.2 Urval 22
4.3 Genomförande 22
4.4 Bearbetning och analys 23
4.5 Etiska överväganden 23
5. Resultat och analys 24

5.1 Betydelse som lärare anser att den muntliga kommunikationen har i undervisning där flerspråkiga elever deltar 24
5.2 Lärares uppfattningar om elevers användning av flerspråkiga förmågor i skolan .. 26
5.3 Kommunikationsstrategier och hjälpmedel lärare menar att de använder för att stötta flerspråkiga elever 27
5.4 Analys 29
5.4.1 Muntlighetens möjligheter ur ett lärarperspektiv 29
5.4.2 Flerspråkighet 30
5.4.3 Undervisning 31
5.4.4 Svårigheter 32
6. Resultatdiskussion 33
6.1 Betydelse som lärare anser att den muntliga kommunikationen har i undervisning där flerspråkiga elever deltar 33
6.2 Lärares uppfattningar om elevers användning av flerspråkiga förmågor i skolan .. 35
6.3 Kommunikationsstrategier och hjälpmedel lärare menar att de använder för att stötta flerspråkiga elever 37
6.4 Metoddiskussion 38
6.5 Slutord 39
6.5.1 Förslag till fortsatt forskning 40
Referenser 41
Bilagor 46

1. Inledning

I många av de klassrum vi har undervisat i under vår verksamhetsförlagda utbildning på lärarutbildningen har det funnits elever med ett annat förstaspråk än svenska. Dessa elever har legat på olika nivå av språkkunskaper i svenska – vissa har pratat flytande svenska medan andra bara kunnat säga några enstaka ord. Detta har väckt ett intresse hos oss för hur man kan bedriva en gynnsam undervisning där flerspråkiga elever deltar. Enligt oss är muntligheten en viktig utgångspunkt för integrering och gemenskap. Dessutom utgör muntligheten en stor del av undervisningen i grundskolans tidigare år. Det kändes därför naturligt för oss att diskutera flerspråkighet hos elever i förhållande till muntlig kommunikation som redskap för främjandet av elevers alla språk och deras kunskapsutveckling. Enligt det sociokulturella perspektivet, som präglas i både det svenska skolväsendet och denna studie, sker lärande i sociala kontexter och i samspel med andra. Att kunna kommunicera med andra är därmed grunden för lärande och utveckling. I studien kommer vi att undersöka vilken roll lärare uppfattar att den muntliga kommunikationen har i deras undervisning och hur detta tar sig uttryck i deras undervisning där flerspråkiga elever deltar, samt vilken inställning de har till elevers användning av förstaspråket i skolan. Vi hoppas att denna studie i förlängningen ytterligare kan uppmärksamma betydelsen av ett muntligt kommunicerande klassrum för att främja språk- och kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån ett lärarperspektiv undersöka kommunikationens, främst den muntligas, betydelse för att utveckla språk- och kunskapsförmågor hos flerspråkiga elever samt huruvida elevers flerspråkighet tas till vara som en resurs i lärares utformning och innehåll av undervisningen.

Följande frågeställningar fungerar som underlag för studien:

- Vilken betydelse anser lärare att den muntliga kommunikationen har i sin undervisning där flerspråkiga elever deltar?
- Vad anser lärare om elevers användning av flerspråkiga förmågor i skolan?
- Vilka kommunikationsstrategier anser lärare att de använder för att stötta flerspråkiga elever?

1.2 Bakgrund

Redan verksamma lärare och vi som framtida lärare behöver onekligen kunskaper om hur man kan möta barn som kommit olika långt i utvecklingen av svenska språket. Barnen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära oavsett vilken språklig bakgrund de har när de kommer till skolan. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 framhåller man betydelsen av språket, genom formuleringen ”språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.” (Lgr 11, 2019, s. 257). Dessutom menar man att språket är nära förknippat med lärande och identitetsutveckling. En viktig del i elevernas undervisning i svenska är att de bland annat genom samtal och därigenom utvecklingen av ett talspråk ska ges möjlighet att kommunicera och ”därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Lgr 11, 2019, s. 257).

Skolverket (2017) synliggör vikten av den muntliga kommunikationens betydelse för språkutvecklingen i ”*Nya språket lyfter!”*, som är ett bedömningsstöd för lärare inom svenska och svenska som andraspråk. Där betonas det att *talet* är språkets grundläggande betydelse för inlärning, identitet och social trygghet, i enlighet med det sociokulturella perspektivet på lärande. Vidare menar de att förmågan att samtala och kommunicera har stor betydelse även för läs- och skrivutvecklingen. Att socialiseras in i språket och att i allt fler sammanhang klara sig på sin språkliga förmåga, att tala och samtala, är viktigt för ”vårt ansikte utåt” (Skolverket, 2017). Även om talet verkar vara en mycket väsentlig del för elevernas lärande, identitet och sociala trygghet (och därigenom deras tilltro till sin språkförmåga), ligger bedömningsstödets främsta fokus på *läsning* och *läsförmåga* ”i enlighet med Skolverkets uppdrag”, men uppmärksamheten på att ge eleverna möjlighet till vidare utveckling av kommunikation och muntlig förmåga ska ändå vara fortsatt stor (Skolverket, 2017).

Eftersom vår studie fokuserar på flerspråkighet har vi valt att kort beskriva PISA:s senaste resultat angående elever med utländsk bakgrund. PISA är OECD-ländernas internationella kunskapsundersökning. Under 2019 publicerades resultaten för 2018 års undersökning som Skolverket (2019b) sedan har sammanställt. Vi har sammanfattat lite av den nedan.

Av de svenska elever som deltog i PISA-undersökningen 2018 hade 20,5 procent av dem utländsk bakgrund. Både i Sverige och i de resterande OECD-länderna som helhet presterar elever med utländsk bakgrund i genomsnitt sämre än elever med inhemsk bakgrund. Dock är skillnaden mellan utländska och inhemska barns skolprestationer större i Sverige än i OECD-genomsnittet. Man kan spekulera i om det beror på att det svenska skolsystemet inte är tillräckligt bra på att utbilda elever med utländsk bakgrund eller att eleverna inte hunnit lära sig det svenska språket innan de börjar skolan (Skolverket, 2019b). Man vet således inte vad skillnaderna i resultaten beror på. Som nämnt ovan har talet en grundläggande funktion för inlärning samt att förmågan att samtala och kommunicera har stor betydelse för läs- och skrivutvecklingen. Enligt PISA-undersökningen, där eleverna testas i bland annat läsförståelse, presterar elever med utländsk bakgrund i genomsnitt sämre. Detta är intressant för vår studie, eftersom vi undersöker hur lärare anser att den muntliga kommunikationen kan ge flerspråkiga elever möjligheter att utveckla vidare språk- och kunskapsförmågor, samt hur lärare stöttar flerspråkiga elever i sin undervisning för att möjliggöra optimalt lärande.

1.2.1 Språk- och kunskapsutveckling

Begreppet *språk- och kunskapsutveckling* förekommer konsekvent genom hela studien. Begreppet innebär att integrera språket i alla ämnen, vilket i sin tur bidrar till främjandet av språkutveckling och lärande i alla ämnen. Genom ett ämnesintegrerat arbetssätt har språket en funktion som lärandeverktyg genom undervisningens samtliga delar, eftersom man inte skiljer på språk och innehåll (Gibbons, 2016). I vår studie fokuserar begreppet på alla de språkförmågor en elev besitter, oavsett vilket språk det gäller. Flerspråkigheten i studien innefattar elever som kan tala och använder mer än ett språk. Det är den simultana utvecklingen av både första- och andraspråket som avses att diskuteras i studien.

2. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel beskrivs det sociokulturella perspektivet, som är den teoretiska utgångspunkten för studien. Perspektivet fungerar som utgångspunkt för studien, eftersom lärande och utveckling enligt det sociokulturella perspektivet sker i sociala kontexter. Detta är en relevant utgångspunkt i denna studie som undersöker den muntliga

kommunikationen, det vill säga att tala och lyssna, som en väsentlig del i människans språk- och kunskapsutveckling. De begrepp som används för tolkning och analys i studien är *den proximala utvecklingszonen* samt *stöttning*, vilka kommer att beskrivas nedan.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Den sociokulturella lärandetraditionen uppstod och grundades genom Vygotskijs arbeten om lärande och språk (Säljö, 2014). Roger Säljö, forskare inom lärande och utveckling, (2015) lyfter fram Vygotskijs beskrivning av människan som en biologisk, social, kulturell och historisk varelse. Vygotskijs tankar om språket och lärande är grunden för den teoriram som kallas det sociokulturella perspektivet och fungerar som utgångspunkt för tolkning hos många forskare som rör sig inom det sociokulturella paradigmet. Säljö (2015) beskriver Vygotskijs tankar om att en central utgångspunkt inom teorin är att barn, från dagen de föds, formas i samspel med sin omgivning där kommunikation av olika slag är en väsentlig del av deras existens och utveckling. I enlighet med det sociokulturella perspektivet diskuterar Pauline Gibbons (2016), professor i andraspråksundervisning, att barnen ska tillåtas delta i sitt eget lärande genom dialoger och socialt samspel, eftersom det är en förutsättning för lärande utifrån sociokulturella förhållningssätt – till skillnad från tidigare traditioner för lärande där förmedlingspedagogik och ”sändarmodeller” dominerat. Inom dessa traditioner är barnet en passiv mottagare som läraren överför information till (Gibbons, 2016).

Den nära utvecklingszonen eller *den proximala utvecklingszonen* är en central idé inom det sociokulturella perspektivet. Säljö (2015) beskriver att Vygotskij menade att ett barn som lämnas för sig själv kommer att få en väldigt begränsad utveckling och inlärning. Den nära utvecklingszonen används som begrepp för att förklara att ett barn som befinner sig i utvecklingszonen till slut har lärt sig så mycket hen kan av sig själv och behöver därefter stöd från vuxna eller kamrater som kan mer för att komma vidare i sin utveckling. Bråten och Thurmann-Moe (1998) lyfter fram att det inte bara är samarbetet mellan barnet och den mer kompetenta som är viktigast, utan också det som samarbetet för med sig i barnets lärande och utveckling. Barnet styrs mot nästa nivå i sin utveckling genom samspel och samarbete med andra. För att barnet ska kunna komma vidare i utvecklingszonen behöver de stöttas av någon som är mer kompetent. Scaffolding, eller *stöttning* på svenska, myntades av Woods, Bruner och Ross (1976) och beskriver att

eleverna stöttas av vuxna eller andra barn i uppgifter genom att upptäcka igenkännbara mönster. Detta ska bidra till att eleverna senare kan lösa mer utmanande uppgifter på egen hand. Den mer kompetenta, ofta en vuxen, samspelar med barnet och hjälper till att bena ut problemet. Genom stöttningen ges barnet strategier för var man kan börja och hur man kan fortsätta för att nå en lösning (Säljö, 2000). Syftet med stöttning är alltså att leda barnet mot vidare utveckling.

2.2 Vygotskij om flerspråkighet

Vygotskij är en stor förebild inom tvåspråkighetsforskningen. Øzerk (1998) lyfter fram Vygotskijs tankar om flerspråkighet. Vygotskij menade att en individs första-/modersmål och andraspråk har mycket gemensamt och att utvecklingen av ett andraspråk är beroende av förstaspråket, men också vice versa. Han ansåg att de kunskaper barnet har på sitt förstaspråk om objekt, färdigheter, begrepp och ordförråd har en enorm betydelse för inlärningen av ett annat språk. Liknande uppfattningar kommer att presenteras i kapitel 3.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning kring den muntliga kommunikationens betydelse i förhållande till flerspråkiga elever och deras språk- och kunskapsutveckling. Forskarna som presenteras i kapitlet, liksom studien i sin helhet, präglas av det sociokulturella perspektivet. Inledningsvis presenteras en mer generell forskning om muntlig kommunikation i ett skolsammanhang. Därefter diskuteras begreppet flerspråkighet. Vidare kommer studien koncentreras på muntlighet i ett flerspråkigt perspektiv genom avsnitt 3.1 – 3.3.3. Redogörelsen för den presenterade forskningen syftar till att ge läsaren insikt i vad tidigare studier har kommit fram till angående muntlig kommunikation i relation till språk- och kunskapsutveckling samt flerspråkighet.

3.1 Den muntliga kommunikationens betydelse för språk- och kunskapsutveckling

I detta avsnitt görs en kort generell redogörelse för hur den muntliga kommunikationen, där två viktiga språkliga färdigheter ingår (det vill säga att tala och lyssna), främjar språk-

och kunskapsutvecklingen hos elever för att ge en grund till hur den sedan kan förankras i ett flerspråkigt fokus.

Den kommunikation som avses att redogöras för i detta avsnitt riktar sig alltså mot den muntliga kommunikationen, vilken tar sig uttryck via samtal. Många forskare och språkvetare, däribland andraspråksforskarna Päivi Juvonen och Gudrun Svensson (2018), lyfter fram att den muntliga kommunikationen är människans primära verktyg för kommunikation medan skriften är sekundär, skapad av den talande människan. De menar att skriftspråket, att läsa och skriva, i vårt moderna samhälle är ett viktigt kommunikationsmedel som är svårt att klara sig utan. Den svenska skoltraditionen har sedan långt tillbaka undervisat elever i att lära sig att läsa och skriva. Vidare påminner Juvonen och Svensson (2018) att många barn som kommer till den svenska skolan idag har fått göra avbrott i sin skolgång eller aldrig har gått i skolan överhuvudtaget - faktorer som kan ha bidragit till att dessa elever har bristfälliga eller icke-existerande förmågor i att läsa och skriva. Men oavsett hur barnens tidigare skolsituation sett ut kan alla tala ett eller flera språk, vilket gör att den muntliga kommunikationen är mycket viktig.

En annan forskare som diskuterar vikten av muntlig kommunikation i lärandet är Gibbons (2016). Harveys, Goudvis och Wallis (refererad i Gibbons, 2016, s. 49) forskning om läsförståelse har kommit fram till att talet är betydelsefullt även för läsutvecklingen. Liknande utgångspunkter diskuterar Gibbons även utifrån Gordon Wells identifiering för samtalet i klassrummet, som menar att samtalet fungerar som en ”bro till skriftspråket” samt för att ge förståelse för ny kunskap och information (Wells 1992, refererad i Gibbons, 2010, s. 190). Gibbons (2016) diskuterar det sociokulturella perspektivet på lärande där dialog och interaktion är väsentligt för lärandeprocessen och menar att forskare alltmer betonar vikten av fokus på kvaliteten på samtal mellan lärare - elev och elev - elev. I samstämmighet med Gibbons beskriver Jenny Rosén, docent i svenska som andraspråk, och Åsa Wedin, fil.dr i andraspråksforskning (2015), den språkliga utvecklingen som en aktiv process. Den är social och utvecklas genom användning. Den enskilda individen utvecklar således sin språkliga kompetens genom språkanvändning i sociala kontexter.

Att språklig utveckling är social håller även Olga Dysthe (1996), fil.dr i språkvetenskap, med om. Dysthes teorier om dialog och samtal är influerade av den ryske teoretikern Bakhtin. Hon framhåller att det sociala samspelet liksom de kulturella premisser eleverna har med sig till skolan är viktiga för inlärningen. Hon pratar om en så kallad ”socialt interaktiv” undervisning, en undervisning med utgångspunkt i Martin Nystrands (refererad i Dysthe, 1996, s. 50) ”socialt interaktiva inlärningsmodell”. Dysthe (1996) fortsätter med att förklara att skapandet av en dialog mellan en enskild elev och andra människor samt mellan eleven och det innehåll eller ämne som ska läras in är centralt. Syftet är att eleven ska kunna ta till sig det som undervisas och konstruera sin egen kunskap genom att koppla den till egna erfarenheter och förkunskaper, eller få en förståelse för innehållet genom andras uppfattningar. Den muntliga kommunikationen ska alltså bidra till att eleverna bättre kan ta till sig innehållet i undervisningen eftersom de då kan reflektera djupare över ämnet.

I enlighet med Gibbons (2016) och Dysthe (1996) betonar även Säljö (2013, s. 38) vikten av muntlig kommunikation för inlärning och förståelse. Han menar att muntlig kommunikation, till skillnad från att till exempel läsa en text, bland annat förser deltagarna i samtalet med många olika typer av återkoppling samt ger möjlighet att förhålla sig till varandra och ”samordna den gemensamma förståelsen”. Han anser att det är viktigt att ha detta i åtanke för undervisningen, eftersom många prov och bedömningar av kunskaper oftast sker skriftligt, vilket han menar är en mer krävande kommunikation än den muntliga. Säljö (2013) betonar att kunskapen hos eleven kan försvinna i att texten är svår att tolka och förstå – kunskap som hade kunnat synliggöras i en muntlig interaktion.

3.2 Flerspråkighet

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för och diskutera begreppet flerspråkighet genom att presentera för vad några utvalda språkforskare och språkvetare har kommit fram till kring begreppet. Både begreppen *flerspråkighet* och *tvåspråkighet* förekommer i avsnittet och används här som synonymer, eftersom olika språkforskare väljer att benämna området med antingen flerspråkighet eller tvåspråkighet. Begreppet är väsentligt för studien eftersom det ger en förståelse för att flerspråkiga elever inte är en homogen grupp.

I Sverige är endast svenska huvudspråk. Det är inte lagstiftat att svenska är det officiella språket, men traditionellt framställs det så. I hela Europa är det vanligt med ett uttalat officiellt språk, medan det i andra världsdelar som till exempel Asien och Afrika, vanligtvis ryms flera officiella språk (Gisela Håkansson, 2003, språkvetare). Däremot är Sverige inte främmande för flerspråkighet. Som flerspråkighetsvetarna Natalia Ganuza och Susan Sayelhi (2019) skriver finns det uppemot 150 olika språk i det svenska samhället och nationellt finns ett relativt starkt lagstadgat stöd för flerspråkighet, till exempel genom språklagen och skollagen.

Flerspråkighet är dock ett svårdefinierat begrepp. Ganuza och Sayelhi (2019) betonar att beroende på vilket perspektiv man använder för att försöka ringa in begreppet med, uppstår olika definitioner. Man kan titta på flerspråkigheten bland annat utifrån ett individperspektiv, samhällsperspektiv eller utvecklingsperspektiv. Flerspråkigheten får då olika innebörd beroende på vilket perspektiv man använder för att definiera den – till exempel dess individuella och psykologiska faktorer eller hur lagar och beslut kongruerar med flerspråkigheten (Ganuza & Sayelhi, 2019).

Anna-Lena Tvingstedt och Eva Morgan (2018) skriver i sin artikel framtagen på uppdrag av Skolverket att begreppet ”flerspråkig” ibland syftar specifikt till barn och elever som själva invandrat eller har föräldrar som har invandrat. Detta kan ofta bidra till uppfattningen om att dessa elevers kompetens i svenska är otillräcklig snarare än att se elevernas flera språk som resurs. Däremot menar språkforskaren Tove Skutnabb-Kangas (1981) att en migrationsbakgrund kan se mycket olika ut och att det finns lika många definitioner av tvåspråkighet som det finns forskare inriktade på området. Hon menar att flerspråkighet hos eleverna kan förekomma av olika anledningar, till exempel som ett önskemål och medvetet val hos föräldrarna samtidigt som det kan vara en förutsättning för deras vardagliga förhållanden. Skutnabb-Kangas (1981) har själv delat in tvåspråkighet i fyra grupper och menar att det har med krav, förutsättningar, metoder och konsekvenser att göra. Grupperna kallar hon elittvåspråkiga, barn från språkliga majoriteter, barn från tvåspråkiga familjer och barn från språkliga minoriteter. Vi kommer inte vidare redogöra för de olika grupperna eftersom det inte är relevant för studien.

Förutom de tidigare benämningarna på flerspråkighet har flerspråkighetsforskaren Jim Cummins (2017) beskrivit två olika former för hanteringen av tvåspråkighet, vilka han kallar additiv tvåspråkighet respektive subtraktiv tvåspråkighet. Med additiv tvåspråkighet menas den form av tvåspråkighet som uppstår när elever simultant använder två språk – det vill säga utvecklas på sitt förstaspråk samtidigt som ett andra språk läggs till i deras ”intellektuella verktygslåda”, som Cummins kallar det. Subtraktiv tvåspråkighet beskriver vad som händer när barn från språkliga minoritetsgrupper ersätter förstaspråket till förmån för det övervägande använda språket i skolan. En nackdel med det senare är att elevernas tvåspråkighet inte har något samband med metaspråkliga eller kognitiva fördelar, vilket kan hämma elevernas språk- och kunskapsutveckling. Detta återkommer vi till i avsnitt 3.5.1.

En definitiv slutsats vi kan dra av avsnittet är att det finns olika ´typer´ av flerspråkighet. I denna studie kommer begreppet flerspråkighet att fokuseras på elever som kan tala och använder mer än ett språk, med fokus på den additiva tvåspråkigheten (Cummins, 2017).

3.3 Barns språkliga bakgrund

För att få en förståelse för elevers olika språkliga bakgrund har Eva-Kristina Salameh (2012), med.dr. och leg. logoped, redogjort för hur forskning urskiljer två avgörande sätt att kommunicera med små barn och därmed socialisera dem språkligt. Det ena sättet menar att barn *uppfostras* språkligt av föräldrar och andra vuxna under sin uppväxt. Denna språkliga socialisation återfinns ofta i de västerländska kulturerna och innebär att föräldrarna lär ut språket och visar hur det används i olika kontexter. Barn som uppfostras språkligt är vana vid att medverka i samtal av delaktiga och integrerande vuxna, där konversationerna är anpassade efter barnets språkliga nivå. Detta bidrar till att dessa barn är mer vana vid skolmiljön och att till exempel möta lärare. Denna kultur är vanlig i den svenska skolan och uppmuntrar barn till att kommunicera med både vuxna och andra barn (Salameh, 2012). Att uppfostras språkligt ligger nära de sociokulturella teorierna för lärande. Detta kan vi se i bland annat PISA och PIRLS som visar att elever som kommer från hemmiljöer med rika kommunikativa språkaktiviteter når högre resultat än elever som väldigt begränsat eller inte alls har tagit del av sådana aktiviteter i hemmet (Skolverket, 2017).

Det andra sättet för språklig socialisation innebär att barn *växer upp* språkligt. Denna socialisation menar att barn själva lyssnar på de samtal som pågår runt omkring dem samt observerar hur andra uppför sig i sociala situationer. Inom denna kultur är språket oftast inte anpassat för barnets språkliga förmåga, eftersom det ofta anses stjälpa snarare än att hjälpa barnet att förenkla språket. Det som istället tillämpas för att barnen ska förstå är upprepningar. Barn som växt upp språkligt kan ha svårigheter i skolan där de förväntas uttrycka sig eller inleda samtal eftersom de inte är vana vid det. Man kan inte förutsätta att alla barn har haft en dialogisk språklig socialisation med vuxna i sin hemmiljö innan de börjar skolan. Dessa barn kan dock vara väldigt goda berättare, eftersom de har byggt upp ett stort ordförråd och kunskaper (Salameh, 2012).

Vår tolkning är att det som lärare därför blir viktigt att ha en kulturell medvetenhet om hur elevers kunskaper tar sig uttryck i undervisningen. Vissa kulturer värderar till exempel muntligt berättande och sånger snarare än läsning av böcker (Salameh, 2012). Betydelsen av elevernas sociala och kulturella bakgrund för allt deras lärande blir allt mer framträdande i den pedagogiska verksamheten – en insikt som grundar sig i Vygotskijs teorier för lärande, menar Gibbons (2016). Vår tolkning är att en varierad undervisning som kan fånga upp och ge möjlighet att se alla elevers förmågor därför är mycket viktig, eftersom det är av stor vikt att eleverna blir delaktiga och inkluderade för att utveckla det svenska språket.

3.4 Tilltro till sin språkförmåga och sina egna erfarenheter

Att eleverna ska ges möjlighet att få tilltro till sin språkförmåga upprepas mer än en gång i läroplanen, framförallt i kursplanen för svenska, och framhålls mycket viktigt för elevernas lärande och identitetsutveckling. Tilltron till sin språkliga förmåga ska skapas genom rika möjligheter att till exempel tala och kommunicera (Lgr 11, 2019). Detta är särskilt viktigt för elever med svenska som andraspråk eftersom de i början av sin utbildning ofta får god stöttning i sin språkutveckling fram till att de utvecklat ett vardagsspråk. Dock behöver eleverna stöttning under en längre tid eftersom det kan ta cirka fem år att utveckla ett skolspråk. En integrerad undervisning där eleverna lär sig ämnet och språket samtidigt blir därför betydande för dessa elever då det bidrar till en långsiktig stöttning. Inhemska elever fortsätter givetvis också att utveckla sitt skolspråk

och att ”komma ikapp” är därför utmanande för elever med svenska som andraspråk (Gibbons, 2010).

År 2011 introducerades den nya läroplanen med skrivningar som är samstämmiga med ett interkulturellt förhållningssätt. Mångfalden är utifrån ett interkulturellt förhållningssätt en utgångspunkt och ett arbetssätt för att utveckla skolan (Svensson, Svensson, Straszer & Wedin, 2018). Elevernas språk, egna erfarenheter och förutsättningar ska enligt läroplanen således tas i akt i undervisningen för att stötta flerspråkiga elever, så som Gibbons betonar ovan. I en rapport från Skolinspektionen (2010) granskades 21 grundskolor i 12 olika kommuner. I rapporten framkommer det att i de granskade skolorna fanns stora brister i arbetet med att ge framförallt flerspråkiga elever som ska utveckla det svenska språket förutsättningar för en god språk- och kunskapsutveckling. Att sätta in språket i ett sammanhang som ger förståelse genom elevernas egna erfarenheter är ett arbetssätt som främjar språk- och kunskapsutveckling. Skolinspektionen (2010) menar att detta arbetssätt inte bara gäller för flerspråkiga barn, utan alla barn oavsett förstaspråk. En slutsats de kunde dra var att innehållet i svenskundervisningen sällan förhåller sig till elevernas förkunskaper och egna erfarenheter. Detta kan vi se har förändrats med den nya läroplanen, som tydligt uttrycker att elevernas språkliga bakgrund och egna erfarenheter ska ligga till grund för undervisningen för en gynnsam språk- och kunskapsutveckling.

Liknande de uppfattningar som Skolinspektionen (2010) beskriver ovan, har även Säljö (2015), som diskuterar att lärandet inte bara något som är kopplat till skolan, utan skolan är bara en del av många olika lärandesituationer. Däremot har skolan en väsentlig roll för barn att rekonstruera kunskaper och färdigheter för att utvecklas. Skolan är en plats där barn lär sig saker bortom sina personliga erfarenheter – därför riskerar skolan att bli för abstrakt och innehållet i undervisningen blir för svår för eleverna att ta till sig. Detta innebär att lärare har en viktig roll som förbindelse mellan elevens personliga erfarenheter och undervisningens innehåll (Säljö, 2015). Sammanfattningsvis krävs det att läraren tar in elevernas personliga erfarenheter och referensramar i undervisningen för att eleverna ska kunna ta till sig stoffet och komma vidare i sin utveckling, vilket det i Lgr 11 (2019) nu finns utrymme för.

3.5 Muntlig kommunikation i en flerspråkig kontext

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för hur man kan arbeta med den muntliga kommunikationen med flerspråkiga elever, för en god språk- och kunskapsutveckling.

Rosén och Wedin (2015) skriver om en så kallad strategisk kompetens och att denna är viktig för framförallt nyanlända elever som deltar i ämnesundervisningen samtidigt som de utvecklar sitt nya språk, det vill säga svenska. En förgrening inom strategisk kompetens innefattar kommunikationsstrategier, vilka är sådana som används när en elev behöver komplettera sin språkförmåga. Dessa kan vara till exempel omskrivningar, kodväxling, gestikuleringar eller stöttning. Rosén och Wedin (2015) menar att användning av kommunikationsstrategier kommer innebära en lägre korrekthet av språket och innehålla fler avvikelser från det som vanligtvis är normen, men att tillfällen för interaktion är mycket viktiga för språkutvecklingen. De avvikelser som kan uppstå när man låter eleverna använda kommunikationsstrategier behöver således användas i en trygg miljö där de medvetet ges möjlighet att utveckla sin kompetens. Som Gibbons (2016) menar är det oftast lättare att tala med personer som vi känner och trivs med när vi använder ett andraspråk.

Som nämnt ovan är kommunikationsstrategier som till exempel kodväxling viktiga för språkutvecklingen. Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson (2016), för *Pedagogisk forskning i Sverige*, har i sin studie undersökt på vilka sätt nyanlända elevers kodväxling kan fungera som en resurs för att utveckla ett ämnesrelaterat språk i undervisningen. Resultatet visar att elevers möjlighet till kodväxling i samtal, alltså att använda sitt förstaspråk för att sammankoppla olika erfarenheter och kunna relatera ämnesinnehållet till sin vardag, är viktigt för att utveckla ny kunskap. Förståelsen för abstrakta begrepp kan förklaras och förstås genom att göra kopplingar till en gemensam social och kulturell bakgrund, vilket lättast sker på förstaspråket. Sammanfattningsvis menar de att studien visar på att undervisningssituationer som uppmanar till och främjar flerspråkighet är ett viktigt verktyg för bland annat elevernas kunskapsutveckling (Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson, 2016). Här kan vi se att integrering av flerspråkiga elevers olika språk som resurs i svenskundervisningen är viktigt för språk- och kunskapsutvecklingen. Förståelsen för ämnesbegrepp ökar om eleverna ges möjlighet att diskutera dem på ett

språk de behärskar. Den muntliga kommunikationen bidrar till att eleverna i samtal med andra elever kan utveckla kunskaper och förståelse för ämnesinnehållet.

För att uppnå goda samtal där eleverna kan utveckla både första- och andraspråket, som Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson (2016) menar, beskriver Svensson, Svensson, Straszer och Wedin (2018) en lärares arbete med en flerspråkig klass. Läraren delar ofta in eleverna i samspråkiga grupper för att skapa gynnsamma samtal på elevernas första- och andraspråk. Vår tolkning är att detta transspråkande arbetssätt skapar möjligheter för eleverna att ta del av så mycket kunskaper som möjligt, eftersom de kan använda allt sitt språkande.

3.5.1 Transspråkande

Translanguaging är ett pedagogiskt arbetssätt som utgår från det muntliga flerspråkiga språkandet (Juvonen & Svensson, 2018). Translanguaging, hädanefter transspråkande som är den svenska översättningen, är den internationella benämningen för användningen av flerspråkiga resurser i skolan. Begreppet ringar in både elevers och pedagogers strategier för att använda flerspråkighet i undervisningen. Begreppet introducerades av Cen Williams 1996. Det är viktigt att inte blanda ihop transspråkande med svenska som andraspråksundervisning. Svenska som andraspråk koncentrerar sig på att lära ut ett språk, alltså svenska, medan transspråkande syftar till att stärka flera språk samtidigt (Svensson, 2017). Vår tolkning är att transspråkande syftar till att flerspråkiga elever behöver använda alla sina språk för att möjliggöra optimalt lärande, eftersom deras språk inte är isolerade från varandra.

Cummins är en inflytelserik flerspråkighetsforskare och föregångare för transspråkande. Enligt Cummins har språkkunskaper som man besitter ett samband även om det är olika språk och att strukturer och fenomen kan överföras mellan språken. Cummins betonar att språken har samma bas, men att det finns ytliga särdrag mellan första- och andraspråket. Allt språkande kommer således från samma kunskapsbank hos eleven (Svensson, 2017). En annan känd forskare och föregångare för transspråkande, som inte är helt överens med Cummins, är Ofelia García, vars teori syftar till att elever med flera språk har språken länkade till varandra hela tiden – det vill säga att enskilda individer inte har någon begränsning av sina inre språkliga förmågor. Eleven behöver därför ta hjälp av alla sina

språk för att kunskapsutvecklingen ska bli så gynnsam som möjligt (Svensson, Svensson, Straszer & Wedin, 2018). Cummins delar upp språken medan García menar att man inte kan dela upp språk som ett första och ett andra språk, utan allt språkande en person besitter vävs samman i en språklig resurs (Svensson, 2017). En tydlig gemensam nämnare vi kan se hos Cummins och Garcías teorier är dock att alla språk man besitter har ett samband, vilket gör att man inte kan utesluta något språk i sin utveckling. Vi tolkar Cummins och Garcías teorier som att alla språk, oavsett vilket språk, fungerar som resurser för både språk- och kunskapsutvecklingen.

Man kanske kan tro att man som lärare behöver kunna de språk som ens elever pratar för att kunna undervisa på ett transspråkande vis i en flerspråkig klass, men García och Wei (2018) menar annorlunda. De presenterar en studie som Flores och García gjorde 2013. I studien dokumenteras hur en lärare för nyanlända från spansktalande länder arbetade med transspråkande. Läraren hade sin bakgrund i Indien och talade fem språk, dock inte spanska, men hade genom integrering med sina elever lärt sig en del spanska ord. Hon översatte nyckelord till spanska för att kunna göra sig muntligt förstådd av sina elever och för att aktivera elevernas tidigare kunskaper. Eleverna fick använda sig av Google Translate och de hjälptes åt att översätta så att alla förstod varandra. Eftersom läraren frågade eleverna vad ord hette på spanska så bekräftade hon deras kunskaper och gjorde även det mer acceptabelt att våga fråga i klassrummet. Denna lärare skapade tillit och ett språkligt utbyte för hela sin klass trots att hon inte kunde deras förstaspråk. Svensson, Svensson, Straszer och Wedin (2018) menar att det i transspråkande klassrum kan förekomma att lärare inte förstår vad eleverna säger och skriver. García menar att man som lärare i sådana situationer får ta ett steg tillbaka och ha tillit till att eleverna utvecklar kunskap utifrån egna förmågor. Enligt Svensson, Svensson, Straszer och Wedin (2018) menar Gorter och Cenoz att det är kommunikationen som är viktigast i ett transspråkande klassrum, snarare än kontroll och korrekthet.

I den transspråkande pedagogiken ser man inte språket som ett ting utan snarare som en process. I pedagogiken koncentrerar man sig inte på hur många språk personen i fråga kan utan istället hur hen väljer att använda alla sina språkresurser för det tänkta syftet. Jean Conteh (2018), forskare inom språkundervisning, menar att en del forskare och professorer påstår att transspråkande bidrar till att elever med flera språk kan skapa länkar

mellan händelser i och utanför klassrummet på ett sätt som lärare inte har möjlighet att göra. Trots att vi lever i en globaliserad värld med rörlighet och migration så hålls elevers språk ofta åtskilda i undervisningen (Conteh, 2018). Fortsättningsvis diskuterar Conteh (2018) Cummins teori om att det är bland annat läroplaner som är orsaken till detta. Dock finns det hopp, menar Cummins – en del lärare ser att transspråkande hjälper dem att skapa relationer med sina elever och forskare ser vinster i lärandet med transspråkande. Tillsammans kan detta utveckla den transspråkande pedagogiken i framtiden.

En viktig slutsats vi kan dra av kapitlet är att elever bör ges möjligheter att använda alla sina språk i muntliga sammanhang samt göra kopplingar till sina egna erfarenheter för att skapa goda förutsättningar för en gynnsam språk- och kunskapsutveckling. Den forskning som vi presenterar i kapitlet framhäver de goda egenskaper som det tillför eleverna att använda all sin språkliga förmåga i undervisningen. Forskningen fungerar som utgångspunkt i våra frågeställningar som syftar till att utifrån ett lärarperspektiv undersöka den muntliga kommunikationens möjligheter att stötta och utveckla språk- och kunskapsförmågor hos flerspråkiga elever samt hur detta tas i uttryck i lärares utformning och innehåll av undervisningen.

4. Metod

Studien utgår från en kvalitativ metodansats. För att uppnå syftet med studien, som är att undersöka lärares erfarenheter och uppfattningar kring muntlig kommunikation och flerspråkighet, kommer vi att göra en empirisk undersökning i form av intervjuer. I detta avsnitt redogör vi för genomförandet av undersökningen genom att beskriva val av metod, datainsamling och vilka överväganden vi gjort. Vidare redogör vi för bearbetning av empirin, metoddiskussion samt vilka etiska överväganden vi gjort.

4.1 Val av metod

I studien kommer vi att undersöka lärares erfarenheter och uppfattningar. Vi har därför valt att använda intervjuer som metod, då det är en vanlig metod för att studera uppfattningar, erfarenheter och åsikter (Denscombe, 2018). Den kvalitativa ansatsen fokuserar på att skapa förståelse för människors olika upplevelser av fenomen eller händelser (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). En kvalitativ forskningsmetod är i jämförelse med kvantitativ forskningsmetod mer flexibel och

anpassningsbar utifrån datainsamlingens resultat. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) menar att datainsamlingsprocessen är interaktiv och kan påverka ställningstaganden till syfte, forskningsfråga, metod och teori. De menar även att forskaren inte är åtskild från fenomenet som behandlas och att olika uppfattningar från forskare och andra deltagare kan påverka resultatet av undersökningen. I vår studie har vi utifrån detta valt att göra semistrukturerade intervjuer som behandlar innehållet i denna studie men som ger utrymme för lärare att med egna ord sammanfatta sina erfarenheter och uppfattningar för att skapa validitet i studien.

4.1.1 Intervju

För att uppnå syftet med studien kommer vi att göra nätbaserade intervjuer med fem lärare för att undersöka deras erfarenheter och tankar kring muntlig kommunikation och flerspråkighet. Intervjuerna är semistrukturerade, vilket innebär att vi har en färdig intervjuguide med öppna frågor, men med utrymme för följdfrågor och diskussion för att se till att svaren blir så utvecklade som möjligt för att besvara forskningsfrågorna samt erbjuda information som kan vara viktig för vår studie. De färdiga intervjufrågorna är formulerade utifrån studiens forskningsfrågor och är uppdelade i tre kategorier – *flerspråkighet/muntlig kommunikation*, *elevers erfarenheter och olika språk i undervisningen* och *kommunikationsstrategier*, för att ge informanterna möjlighet att rikta fokus mot relevant innehåll. Genom att använda öppna frågor leder vi inte informanterna till att svara på ett visst sätt, vilket är viktigt för vår studie då vi undersöker lärares egna erfarenheter och uppfattningar. Denna kvalitativa datainsamlingsmetod ger utrymme för informanterna att berätta sin historia med egna ord (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Denscombe (2018) menar även att intervjuer är en lämplig metod att använda när syftet är att få en djupare förståelse för ett fenomen.

4.1.2 Reliabilitet och validitet

Validiteten, det vill säga giltigheten, tas hänsyn till genom att förhålla oss till studiens syfte och frågeställningar genom samtliga delar i studien. De metoder och ställningstaganden vi förhåller oss till i studien utgår från att besvara frågorna och uppnå syftet, vilket gör att studien blir giltig. Intervjufrågorna i intervjuguiden har valts med omsorg utifrån studiens frågeställningar för att ytterligare öka validiteten. Frågorna har utformats på ett sätt som gör det möjligt att besvara frågeställningarna.

Reliabiliteten, alltså tillförlitligheten, uppnås genom att spela in intervjuerna genom kommunikationstjänsten Zoom – då upprätthålls tillförlitligheten kring empirin, eftersom det ger möjlighet att gå tillbaka till innehållet i intervjuerna. Vi har däremot inte möjligheten eller avsikten att generalisera studien, eftersom vi inte har tillräckligt med tid eller resurser. Dessutom förhåller vi oss till tillförlitligheten genom att försöka att inte vara partiska i genomförandet av studien samt vara källkritiska till innehållet i den.

4.2 Urval

Urvalet av informanter har gjorts utifrån ett bekvämlighetsurval, som Denscombe (2018) kallar det, vilket innebär att informanterna är sådana som finns först till hands – i vårt fall lärare som vi är bekanta med sedan tidigare, via till exempel den verksamhetsförlagda utbildningen. Dessutom har rådande situation, det vill säga kring covid-19, bidragit till att vi vill effektivisera urvalsprocessen och därmed kontakta bekanta lärare. Informanterna är utbildade lärare som arbetar eller nyligen har arbetat i grundskolan. Vi har gjort urvalet för att informanterna kan bidra med sina erfarenheter och upplevelser kring studiens syfte.

4.3 Genomförande

Inför intervjuerna kommer vi att skicka ut ett informationsbrev till informanterna som skriftligt tackat ja till att delta i intervjuer. Via e-mail bokar vi in datum och tidpunkt för intervjuerna. Med tanke på rådande situation med covid-19 kommer vi att samla in materialet över nätet. Intervjuerna kommer att hållas via kommunikationstjänsten Zoom, vilken erbjuder goda möjligheter för ljudinspelning eftersom vi via tjänsten kan spela in samtalen.

Inledningsvis kommer vi att kommunicera att intervjuerna kommer ta cirka 30 minuter. Vi kommer även meddela när vi börjar ljudinspelningen samt när vi stoppar den. Intervjuerna kommer att genomföras som muntliga samtal med en informant i taget, utsträckt över cirka två veckor. I samtalen kommer vi att använda vår intervjuguide som stöd för intervjuns innehåll, se Bilaga 2. Vid behov ställer vi följdfrågor för att få djupare formuleringar och förtydliganden. Vi kommer båda att delta vid samtliga intervjuer och vara lika delaktiga i att ställa följdfrågor för att fylla eventuella luckor.

4.4 Bearbetning och analys

När alla intervjuer är gjorda kommer de till vissa delar att transkriberas i form av citat, för att underlätta arbetet att plocka ut innehåll som svarar på studiens frågeställningar. Vidare kommer resultatet att redovisas utifrån frågeställningarna, eftersom det skapar en logisk struktur för läsaren. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 142) menar att strukturen bör vara ”så enkel och klar som möjligt” samt ha sitt ursprung i insamlade data. När vi har gått igenom hela materialet kan vi urskilja samtliga kategorier och sedan plocka ut huvudkategorier. Huvudkategorierna kommer att vara baserade på frågeställningarna samt resultaten av materialet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Dessa kommer att bearbetas i analysen. Därefter följer en resultatdiskussion som kommer att diskutera resultaten i förhållande till den tidigare forskning som presenterades i kapitel 3.

4.5 Etiska överväganden

I denna studie utgår de etiska överväganden från de fyra forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. *Informationskravet* innebär att forskaren informerar deltagare om studiens syfte, genomförande samt vilka som ska ta del av datan. *Samtyckeskravet* menar att deltagare blir informerade om att deltagandet är frivilligt samt kan avbrytas när som helst om de inte längre vill deltaga. *Konfidentialitetskravet* innebär att avidentifiera uppgifter som kan anknytas till enskilda personer. *Nyttjandekravet* menar att de insamlade uppgifterna endast används till forskningsändamål (Vetenskapsrådet, hämtad 200416).

Forskningsprinciperna kommer intervjudeltagarna att bli informerade om i det informationsbrev som skickas ut innan intervjuerna äger rum, se Bilaga 1. Vidare i studien används inga namn på personer eller skolor för att upprätthålla anonymitet hos informanterna. Eftersom metoden för studien endast innehåller intervjuer med lärare behöver vi inte göra några överväganden kring hantering av personuppgifter för barn och vårdnadshavare. Vi kommer att noga klargöra för informanterna att ljudinspelningarna av intervjuerna endast fungerar som hjälpmedel för oss i det vidare arbetet och att de endast kommer att användas i forskningssyfte.

5. Resultat och analys

I detta kapitel redovisas resultaten av informanternas svar i intervjuerna. Informanterna benämns i resultaten som lärare 1, 2, 3, 4 respektive 5. Vi redogör för resultaten av intervjuerna utifrån våra frågeställningar: vilken betydelse anser lärare att den muntliga kommunikationen har i undervisning där flerspråkiga elever deltar? Vad anser lärarna om elevers användning av flerspråkiga förmågor i skolan? Vilka kommunikationsstrategier anser lärare att de använder för att stötta flerspråkiga elever? Vidare analyseras resultaten utifrån det sociokulturella perspektivet.

5.1 Betydelse som lärare anser att den muntliga kommunikationen har i undervisning där flerspråkiga elever deltar

Lärarna har en övervägande samstämmig bild av vilken betydelse den muntliga kommunikationen har i undervisningen där flerspråkiga elever deltar. Många uttrycker den som ”jätteviktig”, till stor del för att kunna delta i gemenskapen och för att den muntliga kommunikationen har majoritet både i undervisningen men även i mer vardagliga sammanhang, som i leken och för att kommunicera med kompisar. Lärare 1 menar att den muntliga kommunikationen ger eleverna möjlighet att lära och lära av varandra, att de kan vara ”hjälplärare” för varandra och hjälpa varandra att utvecklas i språket samt att eleverna måste kunna kommunicera muntligt eftersom det är grunden till att utveckla ett skolspråk. Vidare menar hen att elever med samma förstaspråk delas in efter sin språkförmåga i svenska – en svagare och en starkare. Lärare 2 diskuterar vikten av att prata, prata och återigen prata – och att man tar hjälp av eleverna när man pratar, så att de får träna på att förklara.

Lärare 5 uttrycker sig om den muntliga kommunikationen så här:

> Jag tycker det har stor betydelse, där man kan både använda det svenska språket, men också deras språk. Att knyta an till deras identitet så att säga, som deras modersmål är en del av. Genom liksom samtal, bildstöd, ordlistor som man skapar tillsammans för att förstå sammanhanget.

Lärare 3 menar att man kan använda muntligheten för att förtydliga till exempel skrivuppgifter en elev har gjort, om läraren har frågor om innehållet. Lärare 1 och 3 menar dessutom att den muntliga kommunikationen kan bidra till en ökad medvetenhet om till

exempel ord och begrepp hos eleverna, vad de inte riktigt förstår och behöver ha förtydligat. Detta menar lärare 3 är en del av den formativa undervisningen. Lärare 2 anser även att den muntliga kommunikationen ofta hänger samman med ett kroppsspråk och att detta förtydligar det som sägs, så att eleverna får ett större ordförråd.

Lärarna skapar möjligheter för muntligt kommunicerande uppgifter på olika sätt. Lärare 1 anser sig använda mycket muntliga övningar, till exempel genom att spela spel och elevsamarbeten. Vidare menar läraren att den muntliga kommunikationen kan uppstå när eleverna har skrivit texter och därefter läser varandras texter och kommenterar dem. Lärare 3 har liknande tankar då hen menar att texter kan kompletteras muntligt genom att först skriva själv och därefter kommunicera det muntligt. Lärarna är eniga om att deras roll som lärare i den muntliga kommunikationen är att styra, förklara, leda diskussionen och framförallt hålla strukturen. Lärare 5 säger så här:

> Min roll är att hålla strukturen, jag tror väldigt mycket på det upprepande. Strukturen på lektionen som gör att samma muntliga övningar kommer, sen är de ju alltid knutna till olika innehåll, alltså olika ämnesområden. Men min roll är verkligen att hålla den här strukturen, igenkännande, återkommande, så att det blir de som till slut tar över och talar för att det blir så igenkännande för dem.

Vidare nämner lärare 1 ”erfarenhetsbaserad undervisning” och menar att hen är delaktig i elevernas erfarenheter och intresserad av det de har med sig genom att gå runt och lyssna på dem, vilket bidrar till att eleverna vill delge läraren sina erfarenheter. Liknande menar lärare 4 att hen bjuder in eleverna och deras tankar i muntliga diskussioner. Hen diskuterar att eleverna kan ha en annan utgångspunkt i sina tankar än den som har planerats för och att det är viktigt att hen kan bryta planeringen och ta i akt elevernas tankar. Lärare 3 trycker på vikten av att skapa ett klimat där det är bekvämt att prata i klassrummet och att det är okej att säga fel samt att man måste planera för den muntliga kommunikationen i undervisningen. Därigenom kan hen uppmärksamma det hen hör och bolla vidare diskussionen.

Sammanfattningsvis menar lärarna att den muntliga kommunikationen utgör en stor del av undervisningen, men även utanför skolsammanhang som i sociala kontexter med kompisar. Muntligheten bidrar, enligt lärarna, till att förtydliga innehåll, att eleverna lär

av varandra samt skapar goda möjligheter att bjuda in elevernas förkunskaper och egna erfarenheter i undervisningen.

5.2 Lärares uppfattningar om elevers användning av flerspråkiga förmågor i skolan

Lärarna är alla överens om att ett barns förstaspråk är viktigt för både språk- och kunskapsutvecklingen. Lärare 1 menar dock att användningen av sitt förstaspråk kan bero på vilket ämne man behandlar. Läraren menar att en elev kan vara mer kognitivt utvecklad än språkligt utvecklad, till exempel i matematik, och då kan eleven dra stor nytta av att använda förstaspråket i matematiken – för att de kan klara av mattekunskaper på en kognitivt matchande nivå. Däremot menar hen att det kan vara svårt att anpassa uppgifter så att de faktiskt är kognitivt utmanande, till exempel med läsning i svenska, eftersom språkkunskaperna kan vara mindre utvecklade än de kognitiva. Innehållet i böckerna blir därför barnsligt och ointressant, menar lärare 1.

Lärare 5 uttrycker sig så här:

> Jag tycker det är jätteviktigt att de använder sitt eget språk också, men hela tiden till syftet att tillägna sig det svenska språket eller att förstå sammanhanget.

Flera lärare underströk att det är svenska språket man tränar på i skolan och att det är i första hand det språket man använder under hela skoldagen. Däremot menar lärarna att eleverna kan behöva ta hjälp av sitt förstaspråk för att uttrycka sig, när de inte har tillräckliga kunskaper i svenska. Lärare 1 förtydligar att det gemensamma språket, det vill säga svenska, är viktigt att använda för att ingen, varken andra elever eller läraren, ska känna sig utesluten. Lärare 3 har liknande tankegångar, till exempel i matsalen, men menar att man kan använda kodväxling om det är någon som inte förstår. Lärare 1, 3 och 5 anser att det är viktigt att vara tydlig med eleverna om när man använder förstaspråket och med vilket syfte. Lärare 3 har erfarenhet av att elever kan ta ”den lätta vägen” genom att använda sitt förstaspråk.

Gemensamt för lärarna är en positiv syn på användningen av flerspråkiga förmågor i undervisningen – de menar att förstaspråket kan användas som ett redskap för att lära sig nya saker. Lärare 1 har erfarenheten av att förstaspråket är väldigt viktigt.

> Modersmålet är ju det som är det viktigaste. Har de ett starkt modersmål, så har de ju ofta ett starkt andraspråk och tvärtom.

Ett begrepp som användes av lärare 4 och 5 i samband med de frågor vi hade om flerspråkiga barn och deras förstaspråk, var *identitet.* De menar att eleverna måste ges möjligheter att använda sitt eller sina språk, eftersom det är starkt kopplat till deras identitet. Vi kan se att elevernas förkunskaper och egna erfarenheter är flera av lärarnas utgångspunkt för upplägget av undervisningen. Lärare 1 nämner att hen har ett interkulturellt förhållningssätt i undervisningen och menar att man bör göra arbeten om saker de känner till samt att ta med saker från hemländerna eftersom det blir roligt för eleverna.

Flera av lärarna beskriver att eleverna tillåts använda sitt förstaspråk för att stötta klasskamrater med samma förstaspråk när de behöver hjälp med att förstå innehållet. De menar att eleverna kan olika saker på svenska och därför kan fungera som resurser för lärande för varandra samt att eleverna hjälps åt att behandla innehållet i undervisningen med hjälp av både förstaspråket och andraspråket, alltså svenska.

Sammanfattningsvis menar lärarna att elevers förstaspråk är viktigt för utvecklingen av andraspråket och för att lära sig nya saker. Flera av lärarna tycker att man ska vara tydlig med när eleverna bör använda vilket av sina språk. Lärarna menar också att det är viktigt att lyfta in elevernas egna erfarenheter i undervisningen. Majoriteten av lärarna menar att andraspråket fungerar som resurs vid stöttning av samspråkiga elever.

5.3 Kommunikationsstrategier och hjälpmedel lärare menar att de använder för att stötta flerspråkiga elever

Samtliga av lärarna menar att bilder och bildstöd är en viktig kommunikationsstrategi i deras klassrum. Sammantaget menar lärarna att bilderna ska fungera för att förtydliga innehåll och begrepp i det som behandlas i undervisningen och ska på så sätt vara ett stöd för elever som utvecklar det svenska språket. Lärare 4 pratar om att variera teoretiska arbetssätt med mer kreativa, till exempel i temaarbeten där eleverna i stället får måla och jobba med lera, för att det kan vara en hjälp i att stötta flerspråkiga elever i undervisningen. Flera av lärarna menar att de ofta försöker använda digitala verktyg i

klassrummet, som till exempel datorer, iPad, Google translate och filmer, för att eleverna ska ha tillgång till verktyg för att slå upp ord och översätta meningar.

Flera av lärarna beskriver att det är mycket viktigt att vara tydlig samt att man visar, det vill säga modellerar, hur en uppgift ska utföras. Ett annat sätt att stötta flerspråkiga elever, menar lärare 1, 2 och 5, är rutiner, upprepningar och återkommande struktur på lektionerna. Lärare 1 anser att ”det lilla skrivandet” och att använda pennan mer hjälper till att utveckla elevernas språk när de tänker. Att skriva nyckelord och tankekartor och sedan återberätta och gå tillbaka till det man har skrivit anser läraren vara ett hjälpmedel för att stötta flerspråkiga elever. Vidare menar läraren att skrivuppgifterna måste utgå från sådant eleverna varit med om och upplevt. Lärare 2 menar att det ger positiva effekter att använda sig av olika sorters kommunikationsstrategier eftersom man då når ut till fler elever, även enspråkiga elever med svenska som förstaspråk.

Endast en av lärarna, lärare 2, menar att hen har tillgång till språkstödjare under hela skoldagen. Språkstödjaren stöttar eleverna när de har behov av att få något översatt eller förklarat på sitt förstaspråk. Lärare 3 menar att det finns tillgång till språkstödjare och modersmålslärare i klassrummet ibland. Lärare 1 nämner att hen inte har tillgång till språkstödjare, men önskar att det hade funnits tillgång till språkstödjare i klassrummet i situationer då spontana missuppfattningar och problem i språket uppstår.

I intervjuerna med lärarna framkommer det att det finns vissa svårigheter i arbetet med de olika kommunikationsstrategierna. Bland annat säger lärare 5 så här:

> Bildstödet funkar som en fördel i ämnen där man kan ha tydliga bilder. Vi använder ju liksom ett särskilt datorprogram till det, och vissa av de bilderna är väldigt otydliga och då är det inte ett stöd. Också för vissa elever, det finns elever som både är flerspråkiga och har svårt med det visuella, då är inte bilder hjälp. Då stör det mer än vad det hjälper.

Även lärare 3 menar att arbetet med bilder kan innehålla svårigheter. Hen menar att man kan ha förberett material och bilder som man trodde skulle behöva diskuteras, medan diskussionerna sedan handlade om saker som man inte hade förberett för. Lärare 1 diskuterar också svårigheter med bilder och menar att det kan vara svårt att hitta bilder

som förklarar specifika ord. Lärare 3 menar att arbetet med digitala verktyg ibland kan vara en svårighet, till exempel när man använder sökfunktionen oförberett. Hen menar att det kan komma upp olämpliga saker. Lärare 5 menar att Google Translate inte alltid fungerar, eftersom hen inte vet vad den översätter och om det stämmer. Hen förtydligar att det oftast blir rätt om man bara använder ett ord eller begrepp.

Sammanfattningsvis menar lärarna att bildstöd och digitala verktyg är viktiga hjälpmedel för att stötta flerspråkiga elever. Rutiner, upprepningar och återkommande strukturer är viktigt enligt lärarna. Flera av lärarna diskuterar betydelsen av språkstödjare i klassrummet för att kunna stötta elevernas användning av förstaspråket.

5.4 Analys

I detta kapitel analyseras studiens resultat med utgångspunkt i de kategorier som skapats, baserade på frågeställningarna samt resultaten från empirin. Kategorierna är *muntlighetens möjligheter ur ett lärarperspektiv*, *flerspråkighet*, *undervisning* samt *svårigheter*. Analysen bearbetas utifrån våra egna tankar samt med hjälp av begrepp från det sociokulturella perspektivet, *den nära utvecklingszonen* och *stöttning.*

5.4.1 Muntlighetens möjligheter ur ett lärarperspektiv

Ur ett lärarperspektiv verkar den muntliga kommunikationen fungera som ett redskap för att förmedla och synliggöra kunskap hos eleverna. Den ger läraren möjligheter att se när eleverna inte riktigt förstår eller när ord och begrepp behöver förtydligas och förklaras ytterligare. Detta arbetssätt är ett gott exempel på stöttning från den mer kompetenta, i detta fall läraren, vilket kan bidra till ökad begreppsförmåga och större ordförråd hos eleverna. Ett par lärare menar dessutom att den muntliga kommunikationen är viktig för att delta i en gemenskap, i lek och i kommunikation med kompisar, både i och utanför skolan. Utifrån det sociokulturella perspektivet lär man i sociala kontexter och i samspel med andra. Alla lärarnas syn på den muntliga kommunikationen stämmer överens med den sociokulturella teorin om språket som redskap för lärande. Att språket är ett socialt fenomen är en central idé inom teorin, vilket vi kan se att lärarna håller med om.

En uppfattning hos lärarna är att flerspråkiga elever fungerar som resurser för lärande för varandra i undervisningen. En av lärarna menar att detta hjälper eleverna att utvecklas i språket och att detta är grunden till att sedan utveckla ett skolspråk. Eleverna fungerar på så sätt som en stöttning för varandra. Läraren menar att hen brukar dela in elever med samma förstaspråk i par där en av eleverna är lite svagare i svenska, medan den andra är starkare. Detta arbetssätt kan vi se är samstämmig med det sociokulturella perspektivets närmaste utvecklingszon, där en elev kan få stöttning i sin utveckling av någon mer kompetent, i detta fall en elev med starkare språkkunskaper i svenska. Detta gör att eleven kommer vidare i sin utveckling.

Samtliga lärare har uppfattningen att muntlig kommunikation skapar möjligheter för eleverna att lära av varandra på olika sätt. Ett växelverkande samspel är grunden för lärande, vilket både den sociokulturella teorin och det svenska skolväsendet menar. I läroplanen skriver man bland annat att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola:

> kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga (Lgr11, 2019, s. 11)

5.4.2 Flerspråkighet

Överlag är lärarna överens om att en elevs alla språk är viktiga för utvecklingen av kunskap och nya språk. Denna inställning till språket som resurs för språk- och kunskapsutvecklingen har likheter med en transspråkande syn på språk, trots att inte någon av lärarna kunde definiera just begreppet transspråkande under intervjuerna. En av lärarna nämnde istället ”interkulturellt förhållningssätt” och beskrev hur de arbetar med det på sin skola. Vi kan dock urskilja transspråkande drag i svaren hos samtliga av lärarna som menar att de är positiva till användningen av förstaspråket hos flerspråkiga elever. Däremot menar lärarna att det bör finnas strukturer och regler för när eleverna kan och får använda sitt förstaspråk, eftersom det gemensamma språket, alltså svenskan, ska vara det språk som används i sociala kontexter för att inte utesluta lärare och elever samt för att eleverna inte ska ”ta den lätta vägen”. Detta kan vi se skiljer sig mycket från hur ett transspråkande arbetssätt fungerar. Transspråkande innebär att stärka flera språk samtidigt och att flerspråkiga elever behöver en simultan användning av alla sina språk för att möjliggöra optimalt lärande. Vygotskij definierade språket som ”tänkandets

sociala medel” och menade att ju fler språk en kan, ”desto fler sociala medel får deras tankeprocesser till sin disposition” (Bråten & Hollsten, 1998, s. 140). Vår tolkning är att det kan vara svårt att bestämma när ett barn kan eller inte kan använda ett visst språk, eftersom det kan vara svårt, eller kanske rentav omöjligt, för en flerspråkig elev att koppla bort en del av sin tankeprocess. Ur ett lärarperspektiv är det dock givetvis nödvändigt att eleverna pratar och tränar på det svenska språket när de är i skolan och har möjlighet till stöttning från lärare och andra elever. Flera av lärarna är däremot tydliga med att eleverna ska ges möjligheter att använda sitt förstaspråk, men det ska vara i förhållande till syftet att tillägna sig det svenska språket eller för att förstå ett sammanhang.

En av lärarna diskuterar flerspråkiga elevers användning av förstaspråket i förhållande till vilket innehåll som behandlas. Hen skiljer på den kognitiva utvecklingen och den språkliga utvecklingen och menar att förstaspråket kan användas som resurs i ämnen där eleven är starkt kognitivt utvecklad. Gibbons (2016) menar att omfattande forskning visar att hög kognitiv utmaning och hög nivå av stöttning i undervisningen främjar skolframgång hos alla elever, oavsett bakgrund. I enlighet med det Gibbons diskuterar behöver lärare vara medvetna om var eleverna befinner sig i sin utveckling, för att kunna utgöra en god stöttning och förse dem med de redskap de behöver, som till exempel förstaspråket, för att utmanas och utvecklas. Detta kan vi se att lärarna uppfattar att de arbetar med.

5.4.3 Undervisning

En aspekt som lärarna lyfter fram som viktig i undervisningen där flerspråkiga elever deltar är struktur. En av lärarna menar att strukturer gör så att eleverna känner igen det återkommande upplägget. Detta anser vi är mycket viktigt i undervisningen eftersom det inte kräver att alla förstår alla ord som sägs, utan stöttar eleverna att känna igen upplägg och det som förväntas av dem. Stöttning, menar Vygotskij, skapar förutsättningar för eleverna att lära sig *hur* de ska göra någonting, och inte bara *vad* de ska göra, och kan sedan applicera detta på liknande uppgifter på egen hand. Vygotskijs egna ord kring stöttning lyder:

> Det en elev kan göra med hjälp idag kan hon eller han göra på egen hand imorgon (Gibbons, 2018, s. 42).

Vidare menar lärarna att de stöttar flerspråkiga elever på olika sätt i sin undervisning: genom bildstöd, att förtydliga teori med kreativa/estetiska uttryckssätt, digitala verktyg, modellering, kroppsspråk, upprepningar, rutiner, ”det lilla skrivandet”, elevers egna erfarenheter samt tillgång till språkstödjare. Variationen av arbetssätt stöds i läroplanen som menar att:

> Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Lgr11, 2019, s. 6)

Något som lärarna ansåg vara viktigt är att i undervisningen utgå från eleverna och deras förutsättningar och egna erfarenheter. En av lärarna diskuterar ”erfarenhetsbaserad undervisning” och menar att hen bjuder in elevernas erfarenheter och är intresserad av det de har med sig. Läraren skapar meningsfullhet för eleverna eftersom innehållet i undervisningen utgår från det eleverna känner till och har erfarenhet av. Säljö (2015) menar att lärandet utifrån ett sociokulturellt perspektiv sker överallt, både i och utanför skolan. Skolan som institution ska dock förmedla kunskaper och färdigheter. Eleverna lär sig saker bortom sina personliga erfarenheter, vilket riskerar att skolan kan bli för abstrakt. Läraren har därmed en viktig roll som förbindelse mellan elevens personliga erfarenheter och undervisningens innehåll, vilket lärarna menar att de gör.

5.4.4 Svårigheter

I intervjuerna med lärarna framkommer det att det finns vissa svårigheter i det pedagogiska arbetet med flerspråkiga elever. En av dem är otillgängligheten av språkstödjare. Endast en av lärarna menar att de har daglig och regelbunden stöttning av språkstödjare i klassrummet. Denna fungerar som resurs vid förankringen av elevernas förstaspråk i undervisningen. En av lärarna som inte har tillgång till språkstödjare i klassrummet önskar att hen hade det oftare, då läraren ställer sig positiv till elevernas användning av förstaspråket för att utveckla både kunskaper och språket. Läraren menar att svårigheter oftast uppstår vid spontana missuppfattningar och problem i språket. Vår tolkning är att det svenska språket inte alltid räcker till för att arbeta med elevers förstaspråk på ett sätt som ökar förståelse för sammanhanget, vilket en språkstödjare hade kunnat bidra med i undervisningen.

I avsnitt 5.4.2 nämner vi att hög kognitiv utmaning och hög nivå av stöttning gynnar flerspråkiga elever. En av lärarna tycker det är svårt att anpassa, och därför utmana, elever med en högre kognitiv nivå än språklig nivå. Det kan i praktiken därmed vara svårt att förhålla sig till arbetssätt som forskning påvisar framgångsrika. Läraren menar att en elev kan vara väl kognitivt utvecklad men ha bristfälliga språkkunskaper i svenska. Klyftan mellan innehållet i material som eleven tar del av kan bli stor i förhållande till elevens kognitiva nivå – vilket gör att en hög kognitiv utmaning kan vara svår att uppnå. Att inte utmanas på sin kognitiva nivå kan göra eleven omotiverad och skapar inte meningsfullhet.

Sammanfattningsvis har lärarna liknande uppfattningar om muntlighetens betydelse för språk- och kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever. De menar att språket är socialt och att eleverna lär sig av varandra och kan använda både samspråkiga elever och andra elever som läranderesurser. Dessutom menar lärarna att en elevs alla språk är viktiga för utvecklingen, men lärarnas uppfattningar om att strukturera när och hur vilket språk som bör användas skiljer sig från ett transspråkande arbetssätt. I undervisningen är strukturer viktiga för att stötta flerspråkiga elever då de gör att eleverna inte behöver kunna alla ord för att förstå sammanhanget. Majoriteten av lärarna menar att resurser i form av språkstödjare behövs i undervisningen för att tillgodose elevernas användning av förstaspråket. Vidare anser alla lärare att elevernas förkunskaper och egna erfarenheter är viktiga och fungerar som utgångspunkt för deras undervisning. De svårigheter en del av lärarna kan se i arbetet med flerspråkiga elever är otillgängligheten av språkstödjare samt att det kan vara svårt att anpassa uppgifter till elever som har en högre kognitiv nivå än språklig nivå.

6. Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuterar vi resultaten av intervjuerna i förhållande till den tidigare forskningen i kapitel 3. För att upprätthålla en god struktur behandlas resultatdiskussionen utifrån samma rubriker som vårt resultat i kapitel 5.

6.1 Betydelse som lärare anser att den muntliga kommunikationen har i undervisning där flerspråkiga elever deltar

En sammanfattande uppfattning vi kan se i resultatet kring hur lärare uppfattar den muntliga kommunikationen, är att den är betydelsefull för flerspråkiga elever genom att

den tillåter utveckling i en gemenskap samt att den är viktig för sammanhang även utanför klassrummet, till exempel i leken. Lärarna diskuterar även att eleverna i den muntliga kommunikationen kan hjälpa varandra i lärandet och stötta varandra i den vidare utvecklingen, speciellt samspråkiga elever som har olika mycket språkkunskaper i svenska. Lärarna menar att användningen av sitt förstaspråk i undervisningen är viktig för språk- och kunskapsutvecklingen. Forskning visar att muntlig kommunikation, dialog och samtal, gynnar språk- och kunskapsutvecklingen genom att elever och lärare tillsammans kan skapa djupare förståelse för innehåll och sammanhang (Dysthe, 1996; Gibbons, 2016; Säljö, 2013). Rosén och Wedin (2015) menar att utvecklingen av språket sker i sociala kontexter och att den språkliga kompetensen utvecklas genom användning.

Vidare har lärarna en uppfattning om att den muntliga kommunikationen fungerar som ett redskap för att förmedla och synliggöra kunskap hos eleverna. Säljö (2013) menar att kunskap lättare kan synliggöras i en muntlig interaktion än i den skriftliga, eftersom skrivna texter för eleven ofta kan vara svåra att tolka och förstå. Den muntliga kommunikationen fungerar, enligt lärarna, för att förtydliga ord, begrepp och innehåll som eleverna inte riktigt förstår. En av lärarna nämnde under intervjun att det är viktigt att planera och avsätta tid för den muntliga delen i undervisningen. Gibbons (2016) betonar vikten av kvalitativa samtal i klassrummet, eftersom dialog och interaktion är viktigt för lärandeprocessen. Genom att planera och avsätta tid för samtal i klassrummet skapar man goda förutsättningar för att upprätthålla kvalitativa samtal och lärandetillfällen för eleverna. Samma lärare som menar att man måste planera för den muntliga kommunikationen i undervisningen trycker på vikten av att skapa ett klimat där det är bekvämt att prata i klassrummet och att det är okej att säga fel. Barn har olika språkliga socialisationer med sig från sina hemmiljöer innan de börjar skolan, där vissa uppfostras språkligt och andra växer upp språkligt (Salameh, 2012). Som Skolverket (2017) presenterar, visar PISA och PIRLS att elever som deltar i rika kommunikativa språkaktiviteter når högre resultat. Lärarens uppfattning kan tolkas som att det därför är av stor vikt att lärare skapar ett gott kommunicerande klimat så att man ger alla elever förutsättningar att integreras i språkliga aktiviteter i klassrummet.

För att ytterligare skapa goda lärandetillfällen för eleverna, menar lärarna att man i den muntliga kommunikationen kan bjuda in elevernas förkunskaper och egna erfarenheter i undervisningen. Enligt Svensson, Svensson, Straszer och Wedin (2018) ska elevernas språk, egna erfarenheter och förutsättningar vara utgångspunkten i undervisningen för att stötta flerspråkiga elever. Skolinspektionen (2010) menar att språket ska sättas in i en kontext som ger förståelse genom elevernas egna erfarenheter för att främja språk- och kunskapsutvecklingen. Conteh (2018) menar att eleverna med hjälp av ett transspråkande arbetssätt kan skapa länkar mellan händelser i och utanför klassrummet på ett sätt som lärare inte kan. Lärarna kan således ge eleverna bredare förståelse för innehåll och sammanhang genom att låta dem använda sina egna erfarenheter och alla sina språkliga förmågor i undervisningen.

Sammanfattningsvis menar lärare att den muntliga kommunikationen har stor betydelse i undervisningen där flerspråkiga elever deltar, genom att den skapar förutsättningar för eleverna att integreras i undervisningen genom olika språkliga aktiviteter samt få stöttning i saker de inte förstår, vilket även Dysthe (1996), Gibbons (2016) och Säljö (2013) menar i sin forskning. I intervju framkommer det att man som lärare måste skapa goda möjligheter för dialoger i ett tryggt klassrumsklimat. Vikten av detta styrker både Gibbons (2016) och Skolverket (2017). Likt beskrivningen Svensson, Svensson, Straszer och Wedin (2018) och Skolinspektionen (2010) ger om betydelsen av elevernas egna erfarenheter i undervisningen, menar lärarna att de i muntliga kontexter kan bjuda in elevernas egna erfarenheter i undervisningen för att ytterligare öka förståelse för sammanhanget.

6.2 Lärares uppfattningar om elevers användning av flerspråkiga förmågor i skolan

Lärarna har uppfattningen att elevers förstaspråk är viktigt för språk- och kunskapsutvecklingen, men främst för att utveckla andraspråket. Genom intervjuerna kan vi se en övervägande bild av att lärarna gärna vill ha kontroll över när eleverna får använda sitt förstaspråk och att man är tydlig med eleverna under vilka omständigheter man använder vilket språk. Cummins (2017) beskriver denna syn på flerspråkighet som subtraktiv tvåspråkighet, vilket innebär att barn från språkliga minoritetsgrupper ersätter förstaspråket till förmån för det övervägande använda språket i skolan. Detta menar

Cummins (2017) kan hämma elevers språk- och kunskapsutveckling, eftersom eleverna inte kan använda alla sina kognitiva och språkliga förmågor. Vi kan därmed se att lärarna inte arbetar enligt den pedagogik som Cummins (2017) förespråkar, det vill säga transspråkande. Transspråkande syftar, som bekant, till det muntliga flerspråkiga språkandet där man utvecklar och stärker alla sina språk samtidigt. Lärarnas arbetssätt liknar mer svenska som andraspråksundervisning, där man fokuserar på att lära ut ett språk, alltså svenska (Svensson, 2017). Däremot menar lärarna att flerspråkiga elever får använda sitt förstaspråk för att tillägna sig språk- och kunskapsförmågor om eleven inte har tillräckliga språkkunskaper i svenska. Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson (2016) menar att förståelsen för ämnesbegrepp kan öka om eleverna får diskutera på sitt starkaste språk. Samspråkiga elever kan genom muntlig kommunikation utveckla kunskaper och förståelse för ämnesinnehållet. Lärarna menar även att elevernas identitet blir bekräftade genom att de ges möjligheter att använda sitt förstaspråk, vilket enligt Lgr11 ska bidra till tilltro till sin språkförmåga (Lgr 11, 2019). Vidare menar lärarna att samspråkiga elever kan använda sitt förstaspråk för att stötta varandra. Svensson, Svensson, Straszer och Wedin (2018) menar att samspråkiga grupper bidrar till att eleverna kan använda allt sitt språkande och därmed skapa gynnsamma samtal för att lära sig mer.

Conteh (2018) diskuterar att elevers språk ofta hålls åtskilda i undervisningen, vilket Cummins menar kan vara bland annat läroplaners påverkan. I Lgr11 finns ämnena ”svenska”, ”svenska som andraspråk” samt ”modersmål”. Vi kan således se att språken delas upp i den svenska läroplanen, vilket kan vara en orsak till att de intervjuade lärarna har uppfattningen att elevernas språk bör delas upp i undervisningen i förhållande till vilket ämne och innehåll som behandlas, till skillnad från ett transspråkande klassrum.

Sammanfattningsvis kan lärares uppfattningar om elevers användning av flerspråkiga förmågor i skolan beskrivas som positiv i förhållande till att förstaspråket kan stötta eleverna, främst i språkutvecklingen av svenska, men också för att ge eleverna bredare ämneskunskaper. Lärarnas positiva syn på flerspråkiga förmågor i skolan går i linje med Cummins (2017) forskning om flerspråkighet, dock skiljer de sig åt då Cummins (2017) menar att båda språken bör utvecklas simultant. I enlighet med Karlsson, Nygård Larsson

och Jakobssons (2016) forskning, menar lärarna att samspråkiga elever i samtal och dialoger kan stötta varandra i språk- och kunskapsutvecklingen, eftersom eleverna kan delge varandra kunskaper på sitt starkaste språk. Detta menar ett par lärare även kan stärka elevernas identitet, som deras förstaspråk är en del av, vilket Lgr11 (2019) styrker. Vi kan utifrån den insamlade empirin, med hjälp av Svensson (2017), tolka lärarnas arbetssätt med flerspråkiga elever som en svenska som andraspråksundervisning, snarare än en transspråkande undervisning.

6.3 Kommunikationsstrategier och hjälpmedel lärare menar att de använder för att stötta flerspråkiga elever

Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson (2016) menar att undervisningssituationer som uppmanar till och främjar flerspråkighet är viktiga för elevernas utveckling. Lärarna menar att de stöttar flerspråkiga elever genom att använda mycket bildstöd, digitala verktyg, rutiner, upprepningar, modellering, samt variera teoretiskt och praktiskt arbete. En av lärarna uttrycker att hen är positiv till olika kommunikationsstrategier för att nå ut till fler elever. Rosén och Wedin (2015) menar att kommunikationsstrategier är sådana som används när en elev behöver komplettera sin språkförmåga. Bland annat kodväxling är en sådan, vilket även en av lärarna diskuterar i intervjun. Läraren menar att eleverna kan få kodväxla om de inte förstår. Kodväxling i samtal är viktigt för att utveckla ny kunskap, då eleverna kan använda sitt förstaspråk för att sammankoppla olika erfarenheter och relatera ämnesinnehållet till sin vardag (Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson, 2016).

Majoriteten av lärarna diskuterade tillgängligheten eller otillgängligheten av språkstödjare i sin undervisning och hur dessa gynnar eller hade kunnat gynna elevernas användning av sitt förstaspråk i undervisningen. Lärarna menar att en språkstödjare krävs för att till fullo tillgodose elevernas användning av förstaspråket samt för att kunna ge eleverna optimal stöttning i undervisningen. Vår tolkning är att i ett klassrum som fokuserar mer på svenska som andraspråksundervisning, som vi antagit att lärarna förhåller sig till, är språkstödjare en eftertraktad och väl fungerande resurs för flerspråkiga elever. Däremot menar Svensson, Svensson, Straszer och Wedin (2018) att det i transspråkande klassrum där eleverna tillåts prata på sitt förstaspråk, kan hända att läraren inte förstår vad som sägs. García menar att man som lärare i sådana situationer får lita på

att eleverna utvecklar kunskap utifrån sina egna förmågor och att man som lärare får ta ett steg tillbaka. Vi kan tolka lärares fokus på den svenska språkutvecklingen, snarare än den simultana utvecklingen av både språken, som ett tryggare sätt att arbeta på, eftersom lärarna inte har kunskaper att förklara och förtydliga innehållet på elevernas förstaspråk. Vår uppfattning är att om de intervjuade lärarna hade haft mer kunskaper kring transspråkande arbetssätt hade de haft en annan syn på den fria användningen av förstaspråket i undervisningen, då det som är viktigast i ett transspråkande klassrum är just kommunikationen, snarare än kontroll och korrekthet (Svensson, Svensson, Straszer & Wedin, 2018).

Sammanfattningsvis menar lärarna att kommunikationsstrategier och hjälpmedel de använder för att stötta flerspråkiga elever är varierade, och väljs samt används med omsorg i förhållande till vilket ämne eller innehåll som bearbetas. Detta menar Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson (2016) samt Rosén och Wedin (2015) ska bidra till utvecklingen av språk- och kunskapsförmågor. Majoriteten av lärarna diskuterar behovet av språkstödjare som resurs för att fullständigt kunna tillgodose elevernas förstaspråksanvändning, vilket Svensson, Svensson, Straszer och Wedin (2018) menar inte ska behövas.

6.4 Metoddiskussion

Vi har valt att enbart luta oss mot forskare och forskning som håller sig inom samma sociokulturella paradigm som oss själva. Detta bidrar till att vår studie därmed inte blir utmanad av andra teoretiska förhållningssätt och tolkningar. Däremot är den sociokulturella lärandeteorin en självklar teoriram för oss att förhålla oss till, eftersom vår lärarutbildning, det svenska skolväsendet samt fenomenet för vår studie präglas av just det sociokulturella perspektivet. Vid en mer omfattande studie hade vi dock kunnat jämföra och studera även andra teoretiska förhållningssätt för att få en ännu djupare förståelse för och perspektiv på studiens syfte och frågeställningar.

På grund av den begränsade tidsaspekten och med tanke på den rådande situationen med covid-19 ansåg vi att muntliga intervjuer över internet var den mest lämpliga metoden för vår studie. En sak vi hade kunnat göra annorlunda är att ha skickat ut intervjuguiden till informanterna i förväg. Detta tror vi hade bidragit till mer djup och analytiska svar av

frågorna. Vi hade också kunnat göra ett annat urval av informanter. I studien har vi gjort ett bekvämlighetsurval där informanterna är sådana vi är bekanta med sedan tidigare. På grund av relationen till informanterna kan intervjuerna ha påverkats genom att vi omedvetet förstod vad de menade och syftade till i sina svar, vilket kan ha bidragit till att vi inte ställde tillräckligt med följdfrågor. Detta upplevde vi som en svårighet i bearbetningen av empirin. Till följd kan resultaten ha påverkats genom att de inte blev så omfattande som vi hade hoppats. Med andra förutsättningar hade vi kunnat öka reliabiliteten i studien genom att styrka intervjuerna med klassrumsobservationer för att få mer förståelse för och ges exempel på hur arbetet fungerar i verksamheten, för att förhindra att intervjuerna får ett tunt innehåll. För att helt förstå komplexiteten i en kontext kan det vara en god idé att observera ett fenomen i sitt naturliga sammanhang (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Vi kan inte heller garantera att de arbetssätt som informanterna menar att de utgår från, faktiskt stämmer, eftersom vi har undersökt lärares egna uppfattningar. Vi hade kunnat observera hur lärare praktiskt arbetar med muntlig kommunikation och elevernas språk för att få djupare förståelse för arbetssätten. Observationer hade då behövts göras under en längre period för att få en så rättvis bild av undervisningen som möjligt, vilket är svårt med tanke på den begränsade tid vi hade. Vi hade även kunnat intervjua elever, detta för att få en bredare syn på hur en tredje part (eleverna), upplever att de använder alla sina språk i undervisningen. Dessa aspekter hade dock förändrat utgångspunkter och syfte för hela studien. Eftersom vi nu enbart förhåller oss till lärares uppfattningar om hur de arbetar är det ju det vi jämför och diskuterar i förhållande till våra frågeställningar samt till den tidigare forskningen.

6.5 Slutord

Med facit i hand kan vi se att lärarna inte använder sig av ett transspråkande arbetssätt i den utsträckning som vi trodde att de skulle göra i det tidiga stadiet av studiens framväxt. Vi kan snarare se att det finns en uppdelning av elevernas språkliga förmågor och att lärarna anser att det bör finnas strukturer för under vilka omständigheter eleverna bör använda sitt förstaspråk, ofta i förhållande att tillägna sig språkkunskaper i svenska samt beroende på vilket ämne som behandlas. Vår tolkning är att lärarna lutar sig mer mot en svenska som andraspråksundervisning, vilket vi, tillsammans med forskning, i resultatdiskussionen menar kan ha med utformningen av läroplanen att göra. Lärarna själva menar att resurser i form av språkstödjare hade kunnat underlätta

arbetet med att inkludera förstaspråket mer i undervisningen. Den transspråkande pedagogiken menar dock att sådana resurser inte ska behövas för att inkludera förstaspråket. Vi kan se att lärarna kompletterar den muntliga kommunikationen med andra kommunikationsstrategier för att stötta flerspråkiga elever och ge dem goda möjligheter att integreras i undervisningen.

Studiens resultat har bidragit till en djupare förståelse för betydelsen av den muntliga kommunikationen för lärandet och för utvecklingen av språk- och kunskapsförmågor. Den är en viktig ingång för eleverna att kunna förstå innehåll och sammanhang. Detta kommer vi att ha i åtanke i vår kommande profession, där det finns ett stort fokus på läs- och skrivförmågor. Genom att ha gjort denna studie kan vi se att muntligheten, framförallt på elevernas förstaspråk, är mycket viktig och att den inte ska försvinna när man bearbetar målen för läs- och skrivaktiviteter i läroplanen. Det vi tar med oss från studien är att arbetet med en flerspråkig klass, där eleverna tillåts använda sitt förstaspråk, ibland kan behöva vara mindre korrekt. Utrymmet för kommunikation med och mellan eleverna bör vara största fokus och vi som lärare bör ha tillit till att eleverna har förmågan att utvecklas på egen hand. Detta är också det som vi hoppas att studien kan belysa, och att den i förlängningen kan bidra till en medvetenhet om det muntliga språkandets betydelse för utvecklingen av språk- och kunskapsförmågor hos flerspråkiga elever.

6.5.1 Förslag till fortsatt forskning

Ett resultat som framkom i empirin är att det finns en svårighet med att anpassa uppgifter till elever som har högre kognitiva förmågor än språkliga förmågor. Detta tror vi kan vara en vanlig förekommande svårighet i flerspråkiga klassrum. Fortsatt forskning kan handla om att studera hur detta fenomen ser ut i undervisningen och huruvida det är problematiskt i undervisningen, samt hur man som lärare hanterar eller skulle kunna hantera dessa svårigheter.

Referenser

Bråten, Ivar & Hollsten, Gunilla (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, Ivar & Thurmann-Moe, Anne Cathrine (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I Bråten, Ivar (red.). *Vygotskij och pedagogiken.* Lund: Studentlitteratur, 103–119.

Conteh, Jean (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, vol. 72, no. 4, pp. 445–447. https://academic-oup-com.ezproxy.hkr.se/eltj/article/72/4/445/5098484

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever - Effektiv undervisning i en utmanande tid.* Stockholm: Natur & Kultur.

Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskap*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära.* Lund: Studentlitteratur.

Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar.* Stockholm: Natur & Kultur.

Ganuza, Natalia & Sayelhi, Susan (2019). *Forskning om flerspråkighet.* Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forskning-om-flersprakighet (Hämtad 2019-11-28).

García, Ofelia & Wei, Li (2018). *Translanguaging, flerspråkighet som resurs i lärandet.* Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet – Språk och lärande*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, Pauline (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet – Språk och lärande.* 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet - Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet.* 4. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Juvonen, Päivi & Svensson, Gudrun (2018). *Flerspråkig muntlighet som resurs [ingår i Lärportalens modul Språk-, läs- och skrivutveckling (Läslyftet), Muntlig kommunikation, Del 2: Klassrumskommunikation, årskurs F-9]*. Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet:
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5lasskriv/F%C3%B6rskoleklass/038_muntligkommunikation/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M38_79_02A_02_flerspr%C3%A5kig.docx
(Hämtad 2019-12-05).

Karlsson, Annika, Nygård-Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2016). Flerspråkighet som en resurs i NO-klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige. 21:1–2.*
Tillgänglig på Internet:
http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/21848/Karlsson%20et%20al%20Flerpra%20klighet%20resurs%20NO.pdf;jsessionid=A3E504CA996688647CBD93C42CBD7D74?sequence=2

Landahl, Joakim & Lundahl, Christian (2017). *Bortom Pisa. Internationell och jämförande pedagogik.* Stockholm: Natur & Kultur.

Lgr 11 (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2019.* 6. uppl. Stockholm: Skolverket.

https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf (Hämtad 2019-11-27).

Salameh, Eva – Kristina (2012). *Flerspråkighet i skolan -språklig utveckling och undervisning.* Stockholm: Natur och Kultur.

Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16. Stockholm: Skolinspektionen. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/sprakutveckling-annat-modersmal/sprakutveckling-annat-modersmal-slutrapport.pdf (Hämtad 2019-12-05).

Skolverket (2017). *Nya Språket Lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1 - 6.* Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.5dfee44715d35a5cdfa8e0b/1516017598734/nya-spraket-lyfter-lararhandledning.pdf (Hämtad 2019-12-11).

Skolverket (2019a). *Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk i grundskolan.* Stockholm: Skolverket https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomningsstod-i-amnen-i-grundskolan/bedomningsstod-svenska-svenska-som-andrasprak-grundskolan#Bedomartraningiarskurs6isvenskaochsvenskasomandrasprak (Hämtad 2019-11-28).

Skolverket (2019b). *PISA 2018: 15 åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturkunskap.* Rapport/Skolverket: 487. Stockholm: Skolverket.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet.* Lund: Liber

Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori.* Stockholm: Natur & Kultur.

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

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktikten. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2013). *Lärande och kulturella samtal. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. 3. uppl. Stockholm: Natur & Kultur, 251–309.

Säljö, Roger (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet - ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Tvingstedt, Anna-Lena & Morgan, Eva (2018). *Ett inkluderande flerspråkigt klassrum [ingår i Lärportalens modul Inkludering och delaktighet - flerspråkighet, Specialpedagogik, Del 4: Ett inkluderande flerspråkigt klassrum, årskurs F-9]*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/name/P03WCPLAR104920 (Hämtad 2019-11-28).

Uppsala universitetet (u.å). Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk: Provets upplägg och bedömning. Uppsala universitetet. https://www.natprov.nordiska.uu.se/ak6/upplagg/ (Hämtad 2019-12-18)

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Hämtad 20200416].

Woods, D, Bruner, J & Ross, G (1976), *The role of tutoring in problem solving.* Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol. 17, pp. 89-100.

Øzerk, Kamil Z. (1998) Vygotskij i tvåspråkighetsforskningen. I Bråten, Ivar (red.). *Vygotskij och pedagogiken.* Lund: Studentlitteratur, 137–160.

Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev inför datainsamling

Vi är två studenter vid Högskolan Kristianstad. Vi går sista terminen på utbildningen för grundlärare med arbete mot förskoleklass och årskurs 1 till 3. Studien genomförs som en del av vårt examensarbete. Empirin från intervjuerna kommer att till hela eller vissa delar att analyseras och publiceras i det slutliga arbetet.

Urvalet av intervjupersoner har fokuserats på lärare med erfarenhet och utbildning i grundskolans lägre åldrar. Vi ser gärna en bredd i urvalet av lärare, skolor och klassrum vilket har påverkat urvalet av intervjupersoner.

Studien fokuserar på flerspråkighet i klassrummet, muntlig kommunikation samt transspråkande. Frågorna kommer fokusera på lärares syn på samt erfarenheter av detta. Studien kommer att genomföras i form av antingen fysiska eller nätbaserade intervjuer med tanke på rådande situation. Dessa kommer sedan, till hela eller till vissa delar, att transkriberas. Vi kommer att göra ljudinspelningar av intervjuerna för att upprätthålla validitet kring empirin. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas.

Intervjuerna och deltagandet kommer att anonymiseras genom att namn samt annan information som kan kopplas till en enskild person plockas bort. Ljudinspelningar och eventuellt annan insamlad empiri från intervjuerna kommer inte att finnas med i arbetet. De fungerar endast som ett hjälpmedel för oss. Det insamlade materialet kommer att bearbetas och förvaras av oss till dess att arbetet är godkänt. Då kommer ljudinspelningar och annat insamlat material att raderas.

Vid kontakt eller frågor når ni oss på:
Amanda Najvik: amanda.najvik0007@stud.hkr.se
Cornelia Bruno: cornelia.bruno0002@stud.hkr.se

Med vänlig hälsning,

Amanda och Cornelia

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Vilken pedagogisk utbildning har du?

2. Hur länge har du arbetat som verksam lärare?

3. Vad tycker du att språket har för betydelse för elevernas utveckling?

Flerspråkighet/muntlig kommunikation

4. Hur definierar du flerspråkighet?

5. Vilken erfarenhet har du av flerspråkighet?

6. Vilken betydelse anser du att muntlig kommunikation har i undervisning där flerspråkiga elever deltar?

7. Hur arbetar du med muntlig kommunikation i ett flerspråkigt klassrum?

8. Vad är din roll i den muntliga kommunikationen?

9. Har du sett att eleverna har påverkats av ett muntligt kommunicerande klassrum? På vilket sätt?

Elevers erfarenhet och olika språk i undervisningen

10. Hur förankras elevers förkunskaper och egna erfarenheter i din undervisning?

11.Vad är modersmålets roll i ditt klassrum?

12. Vad har du för åsikter kring hur flerspråkiga elever använder sitt eller sina språk i skolan i förhållande till språk- och kunskapsutvecklingen?

Kommunikationsstrategier

13. Hur definierar du transspråkande?

14. A) Använder du transspråkande/translanguaging i din undervisning?

B) I så fall, hur?

C) Vilka andra kommunikationsstrategier/hjälpmedel använder du för att stötta flerspråkiga elever i din undervisning? Varför?

D) Vilka är för- och/eller nackdelarna med dessa?

15. Hur anser du att arbetet med till exempel transspråkande praktiskt fungerar i undervisningen?

16. Känner du att det finns något som hindrar dig från att arbeta med elevers alla språk på det sätt som du vill? I så fall, vad?