



2023:1

doi: 10.24834/educare.2023.1.744

Försök till transspråkande undervisning – tre typpraktiker

Jaana Nehez

<https://orcid.org/0000-0002-9293-0445>

jaana.nehez@hh.se

Annika Karlsson

<https://orcid.org/0000-0001-8751-2698>

annika.karlsson@mau.se

Petra Svensson Källberg

<https://orcid.org/0000-0002-8012-6310>

petra.svensson@mau.se

In Sweden, as a response to handling multilingual classrooms characterized by a diversity of linguistic, cultural, and epistemological resources available for teaching and learning, many local school development projects based on multilingualism as a resource have been initiated. This study focuses on two such projects with the aim to deepen the knowledge about how translanguaging teaching practices can be developed. To make visible what characterizes as well as enables and constrains translanguaging teaching practices under development, the theory of practice architectures is used. Three different practices and arrangements that form these practices are identified. The practices are: The Multilingual, The Ambivalent Multilingual and The Monolingual teaching practice. The variations between the practices and on what grounds they are arranged illustrate the complexity of translanguaging teaching practices. This complexity shows why translanguaging teaching practices can be challenging to implement and how development of such practices can be achieved. Overall, this complexity nuances and deepens previous research about translanguaging



teaching practices and highlights what concerns school leaders, teachers and mother tongue teachers in multilingual study guidance must consider.

Keywords: multilingualism, practice architectures, study guidance in the mother tongue, translanguaging

1. Inledning

Immigrationen till Sverige har varit hög under 2000-talet. Många klassrum är numera flerspråkiga med många olika språkliga, kulturella och kunskapsmässiga resurser att tillgå i undervisningen. I en kontext där undervisningsspråket är svenska ställs krav på skolor och lärare att hantera denna mångfald av resurser för att erbjuda alla elever ökade möjligheter till lärande. En rad initiativ har tagits för att åstadkomma detta. Nationellt har policytexter om utbildning för nyanlända elever getts ut. I dessa framgår att flerspråkiga elevers förstaspråk ska beaktas som resurser för lärande (Norén & Källberg, 2018). Som en följd har olika utvecklingsprojekt med utgångspunkt i flerspråkighet som resurs initierats runt om i Sverige.

Denna studie härrör från två sådana utvecklingsprojekt. Dessa strävade efter att förbättra flerspråkiga grundskoleelevers möjligheter att använda alla tillgängliga språkliga resurser i undervisningen för att stärka elevernas lärande samt öka lärarnas kunskaper utifrån transspråkande perspektiv. Begreppet transspråkande teoretiseras på olika sätt, till exempel som att varje individ har en språklig repertoar där språk inte separeras i olika namngivna språk (García & Wei, 2014) eller som överföring mellan olika namngivna och diskursiva språk vilka kan separeras (Cummins, 2022). I denna studie fokuseras transspråkande som pedagogik, här benämnt *transspråkande undervisning* (se Cenoz & Gorter, 2020; Cummins, 2022; Fuster, 2022). Transspråkande undervisning innebär en undervisning där alla tillgängliga språkliga resurser (första- och andraspråk, bildspråk, gester, kroppsspråk och digitala hjälpmedel) nyttjas för att underlätta elevers meningsskapande.

Både internationella och nationella forskare konstaterar att transspråkande undervisningspraktiker har potential att stärka flerspråkiga elevers lärande och identitetsutveckling. Transspråkande strategier kan främja språkutveckling, kognitivt tänkande och begreppsförståelse i NO-undervisning (Charamba, 2021; Karlsson et al., 2019) och bidra till mer rättvisa lärmiljöer för flerspråkiga elever (Hattingh et al., 2021; Karlsson et al., 2022). Att införa transspråkande undervisning är dock ingen enkel process. Chronaki et al. (2022) visar att risken för att utsättas för onto/epistemiskt våld är

oundviklig i alla diskursiva och förkroppsligade möten i flerspråkiga matematikklassrum, inklusive i transspråkande undervisning. Vidare uppmärksammar Bagga-Gupta och Messina Dahlberg (2018) hur begreppen nyanlända och transspråkande har blivit centrala pedagogiska konstruktioner i det svenska utbildningslandskapet i termer av ”bra” språkpedagogik för en viss elevkategori. En sådan diskurs riskerar att bidra till ett förgivettagande om potentialen av transspråkande undervisning och hur denna ska genomföras.

Skolors försök att iscensätta transspråkande undervisning liksom föreställningar om språk i dessa sammanhang torde vara av varierande slag. Kunskap om eventuella variationer och hur dessa uppstår är däremot begränsad. Mot bakgrund av risker för förgivettaganden och förenklingar är det därmed relevant att synliggöra variationer i olika försök att iscensätta transspråkande undervisning. Variationerna kan bidra till att nyansera och fördjupa tidigare kunskap om iscensättande av transspråkande undervisningspraktiker, det som denna studie syftar till. Forskningsfrågorna är: *Vad utmärker transspråkande undervisningspraktiker under utveckling?* och *Vad möjliggör respektive begränsar sådana praktiker?* Formuleringen ’under utveckling’ i den första forskningsfrågan åsyftar den utforskande fas där lärare prövar att utveckla sin undervisningspraktik utifrån ett transspråkande förhållningssätt. Genom att frågorna undersöks i förhållande till flera undervisningspraktiker kan de sammantaget förväntas bidra till den nyansering och fördjupning som eftersträvas.

2. Transspråkande undervisningspraktiker

Tidigare forskning om transspråkande undervisning relaterat till våra forskningsfrågor fokuserar förhållningssätt till transspråkande samt flerspråkiga läranderesurser. Flera studier har visat att skolledares och lärares förhållningssätt, kunskap och medvetenhet om flerspråkiga elevers lärande och identitetsutveckling är avgörande för transspråkande inslag i undervisningen (Cummins, 2017; Svensson, 2017). Utan kunskap och medvetenhet riskerar elever som inte behärskar svenska att betraktas utifrån ett bristperspektiv. Ett sådant perspektiv dominerar både styrdokument (Siekkinen, 2017) och undervisningspraktiker (Bravo Granström, 2019; Lindberg, 2011; Källberg, 2018). Cummins (2017) konstaterar att bristperspektivet får negativa effekter för elevers självförtroende och kunskapsutveckling. Cummins hävdar att det är lärare som utformar lärmiljön och genomför eventuella förändringar i densamma samt därmed möjliggör eller begränsar i vilken utsträckning elever får ta del av flerspråkig undervisning. Lärare i Sverige bygger ofta sin undervisning på enspråkiga

och traditionella ideologier trots en språkpolicy som förespråkar flerspråkighet (Lundberg, 2019). Bravo Granström (2019) synliggör i sin avhandling om lärares antaganden och strategier vid läsinlärning i flerspråkiga klasser i Tyskland, Chile och Sverige hur lärare ofta är blinda för den mångfald som finns i flerspråkiga undervisningspraktiker.

Vidare har tidigare studier identifierat att huruvida transspråkande undervisning betraktas som en temporär metod eller ständigt pågående process är avgörande för transspråkande undervisningspraktiker. García och Kano (2014) synliggör att flerspråkiga elevers transspråkande varierar beroende på hur långt de har kommit i sin andraspråksutveckling. Elever vars språkliga repertoar ännu inte innefattar undervisningsspråket använder ofta transspråkande som stöd för att utvidga sin förståelse, medan elever vars språkliga repertoar väl innefattar undervisningsspråket transspråkar för att förstärka det som uttrycks. Resultaten indikerar att transspråkande undervisning bör ses som en metod inte enbart för nyanlända elever.

Ytterligare studier har uppdagat en risk för att ämnesinnehållet i flerspråkiga klassrum anpassas till elevernas språkliga förmåga i undervisningsspråket snarare än till elevers tidigare kunskaper inom ämnet (Cummins, 2017). Detta kan medföra lägre förväntningar och krav på elevernas förmåga samt leda till förenkling av undervisningsspråket, vilket försvårar för flerspråkiga elever att utveckla en djupare förståelse av ämnesinnehållet (Van Laere et al., 2014). Frågan är då hur ämnesinnehåll och språk kan integreras utan att ett ensidigt fokus på språket sker på bekostnad av ett förenklat ämnesinnehåll (Weinburgh et al., 2014).

Gällande flerspråkiga läranderesurser har studier visat hur olika flerspråkiga verbala och multimodala resurser kan utgöra sådana i flerspråkiga klassrum. Det kan ske genom gruppinteraktioner där elever använder varandra som läranderesurser (Rosiers, 2016; Ünsal et al., 2018) samt genom användning av webbaserade verktyg och digitala medier för översättning till elevernas förstaspråk (Rosén et al., 2017).

I forskning om transspråkande praktiker i svensk skolkontext har även studiehandledning identifierats bidra till transspråkande undervisningspraktiker (Reath Warren, 2017; Rosén et al., 2017). I sin avhandling analyserar Reath Warren (2017) flerspråkig studiehandledning i Sverige och visar hur transspråkande hjälper nyanlända elever att nå lärandemålen i olika skolämnen. Axelsson (2023) har undersökt interaktioner mellan nyanlända turkisktalande elever och deras studiehandledare i

naturvetenskaplig undervisning med särskilt fokus på meningsskapande och stöttning. Resultatet visar att studiehandledare använde översättningar, omformuleringar samt frågor och svar för att främja elevers meningsskapande: De använde turkiska och svenska tillsammans med andra resurser för att öka elevernas möjligheter att skapa mening kring olika fenomen och begrepp. Dock förekom det att studiehandledare förenklade ämnesinnehållet, vilket begränsade elevernas möjligheter att utveckla en djupare förståelse för detsamma. Studien visar också att felaktig översättning och omformulering samt felaktiga frågor och svar riskerar att elevers meningsskapande om naturvetenskap försvåras. Även Rosén et al. (2017) betonar, utifrån intervjuer och observationer, att studiehandledning är en komplex pedagogisk och språklig praktik. Om studiehandledare ska utgöra en flerspråkig läranderesurs är det centralt att de har både didaktiska kunskaper och kunskaper om ämnesspecifika begrepp på två språk. Studiehandledare, som ofta får en perifer roll, behöver dessutom bjudas in att samverka med undervisande lärare.

Sammanfattningsvis finns forskning om hur transspråkande förhållningssätt och flerspråkiga läranderesurser kan möjliggöra transspråkande undervisningspraktiker. Kunskaper om hur transspråkande undervisningspraktiker kan iscensättas och vad som möjliggör och begränsar sådana praktiker under utveckling behöver däremot nyanseras och fördjupas, vilket denna studie ämnar göra.

3. Teoretiska utgångspunkter

Då vi är intresserade av att studera både vad som sker i transspråkande undervisningspraktiker och hur dessa praktiker möjliggörs respektive begränsas utgår vi från *teorin om praktikarkitekturer* (TPA) (Kemmis et al., 2014; Langelotz et al., 2019). TPA synliggör kopplingen mellan det som sker och förutsättningarna för det som sker. Enligt teorin består en praktik, i vårt fall transspråkande praktik under utveckling, av *säganden*, *göranden* och *relateranden* i ett specifikt sammanhang och i en specifik tid, till exempel i en undervisningssituation på en specifik skola. Säganden, göranden och relateranden i det specifika sammanhanget har ett specifikt mål, inom TPA benämnt praktikens *projekt*. I kommuninitiativen var intentionen att genom transspråkande undervisningspraktiker åstadkomma meningsskapande, social likvärdighet och lärande för alla elever, vilket därmed kan betraktas som

ett önskat projekt (se Nehez & Blossing, 2022). För att synliggöra vad som utmärker transspråkande undervisningspraktiker under utveckling kan TPA användas som ett analytiskt verktyg genom att fokusera säganden, göranden och relateranden i dessa praktiker.

Enligt TPA formas en praktik förutom av intentioner, säganden, göranden och relateranden även av *kulturella-diskursiva*, *materiella-ekonomiska* och *sociala-politiska arrangemang* (Kemmis et al., 2014; Langelotz et al., 2019). Dessa arrangemang existerar i tre dimensioner: den semantiska som medieras genom säganden, den fysiska som medieras genom göranden och den sociala som medieras genom relateranden (Kemmis et al., 2014). Enligt TPA utgörs kulturella-diskursiva arrangemang av föreställningar, idéer och diskurser bland deltagare i praktiken och i omgärdande praktiker (exempelvis där styrdokument för undervisningspraktiker formuleras). Föreställningarna, idéerna och diskurserna strukturerar eller villkorar vad som är möjligt att säga. Vidare utgörs materiella-ekonomiska arrangemang, enligt TPA, av olika resurser tillgängliga för deltagare i praktiken och villkorar vad som är möjligt att göra. Sociala-politiska arrangemang utgörs slutligen av maktpositioneringar, styrkeförhållanden och roller mellan deltagare i praktiken samt villkorar hur det är möjligt att relatera till varandra och i detta fall till transspråkande. TPA framhåller således att arrangemangen villkorar praktiken genom att möjliggöra för respektive begränsa densamma (Kemmis et al., 2014). De utgör praktikens arkitekturer och håller praktiken på plats, utan att förutbestämma den; arrangemang kan förändras genom praktikens säganden, göranden och relateranden.

För att synliggöra vad som möjliggör respektive begränsar identifierade transspråkande undervisningspraktiker under utveckling används TPA som ett analytiskt verktyg, vilket innebär att de arrangemang som formar praktikerna utforskas. Exempelvis förutsätter ett transspråkande perspektiv på undervisning kulturella-diskursiva arrangemang som övertygelser om att flerspråkighet utgör en resurs för lärande, materiella-ekonomiska arrangemang som tillgång till flerspråkiga läranderesurser, och sociala-politiska resonemang som jämbördiga roller mellan lärare och studiehandledare.

4. Metod och analys

4.1 Studiens sammanhang, deltagare och empiriska material

Denna artikel baseras på en analys av empiriskt material från två likartade utvecklingsprojekt genomförda i en stor och en mellanstor kommun. I båda projekten infördes och utvecklades trans-

språkande i undervisningen i samverkan med utvecklingsledare eller liknande funktioner i kommunen. I kommun 1 deltog åtta lärarlager från åtta olika grundskolor i projektet och innefattade följeforskning. I kommun 2 deltog enskilda lärare från fyra grundskolor och ett IM-program samt kommunens samtliga studiehandledare i projektet som utgjorde ett aktionsforskningsprojekt som genomfördes i samverkan med chefer och utvecklingsledare på förvaltningsnivå. I båda projekten medverkade deltagarna i regelbundna lärträffar med föreläsningar och erfarenhetsutbyten. De enskilda skolorna ansvarade för att utveckla transspråkande undervisning och forskarna för att följa processerna med syftet att tillföra ett utifrånperspektiv. Här analyseras specifikt arbetet i/mellan:

- ett lärarlager i kommun 1 (ämneslärare på mellan- och högstadiet samt en studiehandledare i arabiska vilka träffades regelbundet för att planera och utvärdera sin undervisning utifrån transspråkande perspektiv)
- sex ämneslärare och tolv studiehandledare i kommun 2 (lärarna samverkade med minst en studiehandledare i att planera och genomföra transspråkande undervisning i sex skolklasser på fyra grundskolor och ett IM-program)

Urvalet baserades på att det från dessa fanns empiri som möjliggjorde identifiering av såväl säganden, göranden och relateranden i undervisningspraktiker som arrangemang för desamma.

4.2 Studiens empiriska material

Studiens empiri är baserad på:

- observationer av lärarlagsmöten (kommun 1) och deltagande lärares undervisningspraktiker (kommun 2) med fokus på lärarnas och studiehandledarnas handlingar
- intervjuer med lärare och deltagande studiehandledare om vad lärare och studiehandledare gör för att underlätta för flerspråkiga elever och vad som förenklar respektive försvårar deras arbete (kommun 1 och 2)
- enkäter, en hybrid av intervjuer och enkäter med få öppna frågor som deltagare besvarar skriftligt med en viss regelbundenhet under en begränsad period (Berg, 2007), med samma fokus som i intervjuerna (kommun 2)

I tabell 1 ges en översikt över studiens empiri.

Tabell 1. Metoder för datainsamling, informanter, omfattning av data, tid för insamling och vilket empiriskt material som har analyserats.

Metod för insamling av data	Informanter	Omfattning av data	Tid för insamling	Empiri för analys
Observationer	9 lärarlagsmöten, kommun 1	9 observationer à 60 min	2018	Skriftliga synteser av video- och ljudinspelningar
Individuella intervjuer	5 lärares undervisning i 5 klasser, kommun 2 (åk 4, 7, 8, 9 och IM)	5 observationer à 45 min	2019/2020	Fältanteckningar och fotografier
	6 lärare, kommun 1	9 intervjuer à 45 min	2018	Skriftliga synteser av ljudinspelningar
	1 studiehandledare, kommun 1	1 intervju à 47 min	2018	Skriftlig syntes av ljudinspelning
	5 lärare, kommun 2	5 intervjuer à 40 min	2019/2020	Anteckningar
Fokusgruppintervjuer	1 lärarlag, kommun 1	2 intervjuer à 45 min	2018	Skriftliga synteser av ljudinspelningar
	11 studiehandledare, kommun 2	2 intervjuer à 90 min	2019/2020	Anteckningar
Inkäter	5 lärare och 11 studiehandledare, kommun 2	2 tillfällen under vilka varje person skrev cirka 1 A4-sida	2019/2020	Dokument med löpande text

4.3 Analys

Studios empiri omfattar flera transspråkande undervisningspraktiker då varje deltagande lärares praktik är specifik med sina säganden, göranden och relateranden samt sina arrangemang. Dataunderlaget analyserades i fyra steg. I det första identifierades säganden, göranden och relateranden i all empiri (se Empiri för analys, Tabell 1). Den innehållsliga innebörden i dessa analyserades med

summerande beskrivningar, till exempel 'läraren säger att eleven enbart ställer frågor då studiehandledaren är med' (säganden i praktiken), 'läraren ger eleverna länkar till flerspråkiga filmer' (göranden i praktiken), 'studiehandledare går ut från klassrummet med "sin" elev när andra är högljudda' (relateranden mellan deltagare i praktiken). Detta analyssteg var beskrivande och fokuserade studiens första frågeställning: *Vad utmärker transspråkande undervisningspraktiker under utveckling?*

I det första analyssteget framkom en variation av praktiker motsvarande två ytterligheter och en variant som kunde lokaliseras mellan dessa gällande i vilken utsträckning praktikerna kännetecknades av transspråkande inslag. I det andra analyssteget sammanfogades praktiker med liknande säganden, göranden och relateranden till vad vi kallar typpraktiker. Tre typpraktiker identifierades: en genomsyrad av transspråkande för merparten av eleverna, en med transspråkande inslag för grupper av elever samt en med spår av transspråkande för nyanlända elever. Typpraktikerna benämndes under analysprocessen 1, 2 och 3. Benämningarna användes för att kategorisera innehållet från analysens första steg. Kategoriseringen användes i analysens tredje steg: framskrivande av typpraktikerna i löpande text för att synliggöra utmärkande säganden, göranden och relateranden i respektive praktik. I det tredje steget namngavs dessutom praktikerna utifrån vad som övergripande karaktäriserade dem. Framskrivningarna besvarade studiens första forskningsfråga. För att synliggöra nyanskillnader mellan praktiker var även detta analyssteg beskrivande.

I analysens fjärde steg återstod att identifiera upprätthållande arrangemang för respektive typpraktik. Arrangemangen framkom i observationer, intervjuer och enkäter, där lärares och studiehandledares föreställningar, resurser och maktpositioneringar i olika grad framträdde, exempelvis: 'lärare påpekar i dialog med andra att de inte får förenkla material' (kulturella-diskursiva arrangemang), 'studiehandledaren är stationerad på skolan på heltid' (materiella-ekonomiska arrangemang) och 'lärarens kommunikation med studiehandledaren sker via mejlutskick efter lektionen' (sociala-politiska arrangemang). Detta analyssteg hade jämfört med tidigare steg en högre tolkningsnivå och besvarade studiens andra frågeställning: *Vad möjliggör respektive begränsar sådana praktiker?* Tolknningar av arrangemang var i vissa fall vanskliga att göra; 40 minuter studiehandledning i veckan kan vara ett resultat av tillgängliga ekonomiska resurser (materiella-ekonomiska arrangemang) men också rådande förståelse om studiehandledning hos dem som organiserar studiehandledningen (kulturella-diskursiva arrangemang).

De identifierade typpraktikerna och deras arrangemang presenteras i resultatdelen. Ingen typpraktik är en exakt avspegling av en faktisk undervisningspraktik. Alla observerade och beskrivna praktiker har ett flertal karaktäristiska drag som matchar en av de tre typpraktikerna, men kan samtidigt ha enstaka drag som kännetecknar någon av de båda andra typpraktikerna. En och samma deltagande lärare och studiehandledare kan således vara aktör i mer än en typpraktik.

4.4 Etiska överväganden

Alla lärare och studiehandledare i utvecklingsprojekten i gavs möjlighet att inom dessa medverka i forskning om transspråkande undervisning. Informationskravet uppfylldes genom att de informerades om studien och dess syfte, vad ett deltagande skulle innebära, hur det insamlade materialet skulle användas och arkiveras samt att deltagandet var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Samtyckeskravet uppfylldes genom att deltagarna gav sitt samtycke till att delta. Lärarna och studiehandledaren i lärarlaget (kommun 1) samt de sex lärarna och elva studiehandledarna (kommun 2) valde att medverka för att få ytterligare perspektiv på sitt arbete.

Utifrån de rutiner för eventuell etikprövning som fanns på våra lärosäten då forskningsprojekten planerades och initierades, 2018 respektive 2019, bedömde vi att deltagarnas samtycken var tillräckliga för genomförandet. Forskningen fokuserade lärarnas och studiehandledarnas handlingar och innefattade inte känsliga personuppgifter. Deltagarna var heller inte i beroendeställning till oss och ansågs inte kunna påverkas negativt av sin medverkan. I kommun 2 bad deltagande studiehandledare till och med om att få fortsätta sin medverkan i fokusgruppintervjuer när hen under processens gång placerades på skolor som inte medverkade i forskningen. Personuppgifter i form av deltagares namn har pseudonymiserats och empiri lagras på avsedda lagringsytor. Dessa hanteras därmed i enlighet med lagstiftning om dataskydd (GDPR 2016/679).

Etiska överväganden vid dataproduktion, analys och rapportering har gällt val av praktiker för observationer samt säkerställande av rätt fokus. Deltagarna fick välja vilka praktiker som var lämpliga att observera. Undervisningsobservationerna genomfördes av två observatörer vilka gemensamt säkerställde att enbart lärares och studiehandledares handlingar fokuserades. Fotografierna består av skriftliga instruktioner och uppgifter som lärare gav elever. Hur lärare och studiehandledare relaterade till elever noterades i fältanteckningar utifrån de vuxnas ageranden. Hur elever relaterade till flerspråkiga läranderesurser noterades enbart om detta beskrevs av lärare eller studiehandledare.

Det skedde främst i intervjuer och enkäter. Sådana utsagor används när de förstärker centrala drag i lärarnas och studiehandledarnas handlingar i en specifik typpraktik.

För att uppfylla konfidentialitetskravet har deltagarna vid rapportering pseudonymiserats. I några fall anges vilket skolämne eller vilket språk som åsyftas i en specifik situation för att det vi vill exemplifiera ska framgå. Sammantaget har vi månat om att inte peka ut enskilda individer, vilket har underlättats av studiens teoretiska utgångspunkt; det som sker i praktiker formas av arrangemang, snarare än av enskildas individuella val.

5. Resultat

Här beskrivs respektive typpraktik som har synliggjorts i analysen; *den flerspråkiga*, *den flerspråkssambivalenta* och *den enspråkiga typpraktiken*. Under respektive beskrivning presenteras initialt praktikens mål, vilka som deltar i den och vilka säganden, göranden och relateranden som utmärker praktiken. Därefter presenteras under respektive beskrivning de arrangemang som möjliggör och begränsar typpraktiken i fråga och transspråkande inslag i densamma.

5.1 Den flerspråkiga typpraktiken

I analysen framkommer att målet i den flerspråkiga typpraktiken är att få eleverna att använda hela sin språkliga repertoar för lärande. Typpraktiken genomsyras av transspråkande inslag för flertalet elever. I typpraktiken deltar förutom lärare och elever vanligen även studiehandledare.

Lärare i typpraktiken använder flerspråkiga läranderesurser och bilder samt försöker visa, förklara och rita. Under en fysiklektion visualiserar läraren tröghet med hjälp av en leksakselefant som åker på ett leksakslastbilsflak. Lärare undersöker också elevers erfarenheter. Under ovan beskrivna fysiklektion delger studiehandledare läraren och klassen, efter samtal med en elev, att eleven ska köra halkkörning dagen därpå. Läraren blir varse att eleven har kopplat undervisningsinnehållet till egna erfarenheter. Lärare gör vidare kontinuerliga pauser för dialog mellan studiehandledare och elev:

Efter en kort stund stoppar läraren filmen och ställer frågor till det som filmen handlar om.

Ett exempel på en sådan fråga är: Vad säger vi om miljöpåverkan av den här energikällan? ...

Studiehandledaren samtalar parallellt med den elev hen handleder (observation).

Lärare i typpraktiken använder flera språk och låter elever använda alla sina språkliga resurser i undervisnings- och provsituationer samt i hemuppgifter. Under en lektion får elever med studiehandledare ett frågeformulär på svenska om ett aktuellt arbetsområde att besvara antingen på svenska eller på sitt förstaspråk. I det sistnämnda fallet översätter studiehandledaren för läraren. Vårdnadshavare används också som resurser i undervisningen:

Ja, en av mina mentorselevs pappa kom ju hit ... i ett annat ärende och så bjöd jag in honom här på lektionen. ... Han pratar ju turkiska. Och då höll vi på med geografi, Europas geografi. Och då kunde han liksom vara med och resonera om varför halva Turkiet räknas som Asien och andra halvan till Europa ... Han hade en helt annan insikt i det ... och kunde ... berätta för fyra elever som satt på samma rad som då min mentorselev, alltså hans egen son. Så då ... märkte man hur han kunde tillföra och han var inte heller blyg att göra det och sen helt plötsligt övergick dom till att prata turkiska (intervju, lärare).

Studiehandledare i typpraktiken översätter, förklarar och kontextualiserar ord och uttryck samt förklarar ämnesinnehållet i undervisningsmaterial. Under en lektion samtalar studiehandledaren omväxlande på svenska och ett annat nationsspråk med en elev och svarar exempelvis ”å andra sidan” på en fråga som eleven ställer.

Eleverna i typpraktiken använder undervisningsmaterial både på sitt första- och andraspråk genom digitala flerspråkiga läromedel. Några läser texter i dessa på svenska och lyssnar på desamma på sitt förstaspråk. Andra både läser och lyssnar på sitt förstaspråk. Eleverna använder också läromedlen för att besvara frågor och översätta begrepp med studiehandledare och klasskamrater. I några fall är eleverna indelade i grupper med elever med samma förstaspråk. Alla har dock inte tillgång till klasskamrater med samma förstaspråk som de själva, till digitala flerspråkiga läranderesurser som inkluderar det egna starkaste språket eller till studiehandledare på detta språk under lektionstid.

I typpraktiken tar elever emot det stöd som studiehandledarna erbjuder och elever med tillgång till studiehandledare kommunicerar spontant med dessa på sitt förstaspråk. Elever med kort vistelsetid i Sverige talar inför klassen. En elev som har varit i Sverige i fyra månader förklarar exempelvis en matematisk uträkning på arabiska. Elever visar i allmänhet förståelse för att transspråkande tar tid:

Det är ju så ... att dom reagerar ju inte med något, inga kommentarer eller så, utan tvärtom försöker dom liksom invänta att han ska hitta rätt ord och sådär, för att han försöker ju och

hitta dom svenska orden ..., så han blandar lite grann så här. Och så [studiehandledaren] går inte in förrän han är helt färdig och då översätter hon (intervju, lärare).

I typpraktiken kommunicerar lärare och studiehandledare med varandra. Studiehandledare uppmuntrar exempelvis lärare att tala svenska med elever i stället för att översätta uppgifter och prov till engelska då elever är redo för det.

De arrangemang som möjliggör och begränsar den flerspråkiga typpraktiken summeras i tabell 2 och utvecklas i löpande text nedan. Sammantaget visar analysen att de möjliggörande arrangemangen finns i undervisningspraktiken, medan de begränsande finns utanför.

Tabell 2. Möjliggörande och begränsande kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang för den flerspråkiga typpraktiken

	Möjliggör	Begränsar
Kulturella-diskursiva arrangemang	föreställning att transspråkande i undervisningen är en resurs för lärande	rådande rutiner för organisering av studiehandledning
Materiella-ekonomiska arrangemang	studiehandledare i undervisningen flerspråkiga digitala läromedel kompetensutveckling i transspråkande tid för planeringsarbete för studiehandledare på skolan digitala lärplattformar	begränsade resurser för studiehandledning för att stödja alla flerspråkiga elever efter deras behov
Sociala-politiska arrangemang	jämbördiga roller mellan lärare och studiehandledare jämbördig status mellan flera språk	exkludering av vissa språk

Föreställningen att transspråkande i undervisningen är en resurs för lärande synliggörs i hur lärare i den flerspråkiga typpraktiken uttrycker sig:

Det som är det absolut viktigaste är ju att vi inte börjar förenkla material, så att vi liksom urholkar innehållet på det sättet att vi gör det så enkelt så enkelt, då är det ju bättre att använda

deras eget starka språk. För om du hela tiden urholkar och gör det lättare och lättare språk eller lättare texter så till slut finns där ju liksom ingenting kvar (intervju, lärare).

Föreställningen synliggörs också i lärares efterfrågan om mer studiehandledning för elever. Den möjliggör för lärare att integrera transspråkande i undervisningen för att få syn på elevernas förståelse, utveckla elevernas lärande samt själv använda flera språk. Undervisningen kan således kognitivt utmana merparten av eleverna.

Resurser som studiehandledare i undervisningen, digitala flerspråkiga läromedel, kompetensutveckling i transspråkande samt tid för planeringsarbete för studiehandledare på skolan framhålls av lärare och studiehandledare som centrala för transspråkande i typpraktiken. Genom att studiehandledare vistas mer på skolan kan lärare och studiehandledare planera och konstruera flerspråkigt undervisningsmaterial tillsammans. Kompetensutveckling om transspråkande inom utvecklingsprojekten bidrar till ökad förståelse som också underlättar gemensamt medvetet arbete för transspråkande undervisning. När gemensam planeringstid saknas möjliggör digitala plattformar för lärare att dela planeringar och material med studiehandledare. En studiehandledare delger specifikt att hen tack vare detta både förstår ämnet och kan förbereda studiehandledningen och modersmålsundervisningen utifrån vad eleverna arbetar med på övriga lektioner.

Jämbördiga roller mellan lärare och studiehandledare synliggörs i hur lärare och studiehandledare agerar tillsammans och talar om varandra. Enligt lärare i typpraktiken har rollerna utvecklats genom studiehandledarnas deltagande i undervisningen. Lärarna har då förstått vikten av studiehandledning och en omförhandling av statusförhållanden har skett. De jämbördiga rollerna möjliggör för studiehandledare att ge lärare input om elevens språkliga situation och kulturella kontext både i och utanför undervisningspraktiken så att undervisningen ska kunna anpassas efter elevens behov.

Jämbördig status mellan språk synliggörs i hur olika språk används i typpraktiken. Då flera språk behandlas som likvärdiga använder flerspråkiga elever sitt förstaspråk både med studiehandledare och inför klassen. Både lärare och studiehandledare påtalar detta som ett förändrat mönster. Transspråkande inslag i undervisningen har således även förändrat statusförhållanden mellan olika språk.

I analysen av arrangemang framkommer dock även arrangemang som begränsar transspråkande i den flerspråkiga typpraktiken. Rådande rutiner på skolan för organisering av studiehandledning för

flerspråkiga elever synliggörs då lärare och studiehandledare berättar om organiseringen. Rutinerna framträder som normerande och innefattar att låta lärares och studiehandledares scheman avgöra omfattningen av studiehandledning. De resulterar i att elever ibland går miste om en flerspråkig läranderesurs på grund av krockar mellan lärares och studiehandledares scheman.

De begränsade resurserna för studiehandledning uttrycks av lärare och studiehandledare. De klargör att antalet elever med ett specifikt förstaspråk avgör antalet timmar studiehandledning i det språket. För vissa elever resulterar det i studiehandledning under flera lektioner i veckan och för andra enbart få. Främst arabisktalande elever gynnas av transspråkande, eftersom antalet arabisktalande elever och därmed också skolornas tillgång till arabisktalande studiehandledare är högt:

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

Det arabiska språket får således stort utrymme jämfört med språk med få eller en enstaka elev. Vissa språk är mer eller mindre exkluderade i typpraktiken, vilket begränsar möjligheten att alla elever ska kunna kommunicera på sitt förstaspråk i lärandet. Lärare i typpraktiken betonar att det riskerar att generera en känsla hos elever att skolan är till för elever med vissa utvalda förstaspråk.

5.2 Den flerspråksambivalenta typpraktiken

I den flerspråksambivalenta typpraktiken är målet att tillåta elever att använda alla sina språk medan de lär sig undervisningsspråket. Typpraktiken innehåller enstaka transspråkande inslag för vissa elever i vissa situationer under en begränsad period. Förutom lärare och elever deltar även studiehandledare emellanåt i typpraktiken.

Lärare i typpraktiken erbjuder mestadels svenskspråkigt material och förenklar material efter elevernas svenskkunskaper. En lärare använder lättlästa texter för att introducera ett ämnesområde, en annan ett enklare språk utan att försöka förenkla ämnesspecifika begrepp. Transspråkande inslag används sporadiskt:

Det är oftast i inledningen av ett nytt arbetsområde som jag jobbar med [transspråkande] ... för att säkra upp att de har förstått nyckelord och begrepp och vad helheterna är i texten. Och sen tror jag att jag släpper det med [transspråkande] lite grann (intervju, lärare).

När flerspråkiga digitala läromedel finns på elevers förstaspråk används dessa vid enstaka tillfällen. Elever tilldelas ofta länkar till flerspråkigt undervisningsmaterial att kunna använda på egen hand. De digitala läromedlen omfattar emellertid inte samtliga elevers förstaspråk.

Nyanlända elever, som inte behärskar svenska, får studiehundledning på enstaka lektioner:

I en klass med tre arabisktalande elever har respektive olika behov av handledning, vilket också innebär olika omfattning i tid. En är självständig och kan [det svenska] språket, en annan behöver ett visst stöd, men samarbetar mycket med en av de andra eleverna i klassen och den tredje har stort behov av studiehundledning. Studiehundledaren har ytterligare 20 minuter handledning med eleven efter lektionens slut (intervju, lärare).

Studiehundledare översätter och förklarar begrepp för elever samt förklarar hur flerspråkiga digitala resurser kan användas. En lärare står exempelvis bredvid en elev och förklarar aminosyror på svenska. Därefter översätter eller förklarar studiehundledaren det som läraren har sagt på elevens förstaspråk.

Under lektionerna är de flerspråkiga elevernas, framför allt nyanländas, aktivitet varierande beroende på om studiehundledare medverkar eller inte:

Eleven har lätt för att bli handfallen när det krånglar med språket eller när hen fastnar med en uppgift om studiehundledaren inte är med. Halva tiden går till spillo [utan studiehundledare] (intervju, lärare).

Elever som får studiehundledning är med få undantag placerade bredvid sina studiehundledare och är i dialog med dessa fokuserade på undervisningen. Eleverna tar ibland initiativ till att använda varandra som resurser i lärandet.

Då lärare i typpraktiken erbjuder flerspråkiga digitala läromedel använder vissa elever dessa entusiastiskt och vill gärna höra filmer på det egna språket. Andra låter bli trots att läromedlen omfattar deras förstaspråk. Lärare benämner dessa sistnämnda elever som ”motståndare” som inte ser poängen med att tala sitt förstaspråk i skolan, eftersom de talar svenska med syskon och kamrater.

Förstaspråket används av dessa enbart i enskilda dialoger med studiehandledare eller för korrigerande av klasskamraters felaktiga användning av förstaspråket. Det finns i typpraktiken således ett motstånd bland vissa att använda sitt förstaspråk.

Vid högljudda diskussioner i klassrummet lämnar studiehandledare ibland rummet med ”sina” elever med motiveringen att studiehandledningen störs av andra elever som inte förmår fokusera på undervisningen. Elever med svenska som förstaspråk reagerar emellanåt på transspråkande inslag. När lärare visar undervisningsfilmer i helklass med svenskt tal och exempelvis arabisk text kan elever med svenska som förstaspråk påtala att de inte förstår vad det står.

De arrangemang som möjliggör och begränsar den flerspråksambivalenta typpraktiken summeras i tabell 3 och utvecklas i löpande text nedan. Sammantaget visar analysen att de möjliggörande arrangemangen finns i undervisningspraktiken samt att de begränsande finns både i och utanför.

Tabell 3. Möjliggörande och begränsande kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang för den flerspråksambivalenta typpraktiken

	Möjliggör	Begränsar
Kulturella-diskursiva arrangemang	föreställning att transspråkande är viktigt för nyanlända	föreställning att svenska som undervisningsspråk främjar elevers lärande föreställning att transspråkande är något som sker utöver det vardagliga arbetet
Materiella-ekonomiska arrangemang	studiehandledare i undervisningen flerspråkiga digitala läromedel digitala lärplattformar	begränsade resurser för studiehandledning för att stödja flerspråkiga elever efter deras behov begränsad tid för samplanering
Sociala-politiska arrangemang	acceptans av studiehandledares deltagande i undervisningen	hierarki mellan olika språk hierarki mellan lärare och studiehandledare

En föreställning att transspråkande är viktigt speciellt för nyanlända elever synliggörs i observationer och i hur lärare i den flerspråksambivalenta typpraktiken fokuserar på nyanlända när de talar

om transspråkande. Föreställningen möjliggör för nyanlända elever att transspråka med studiehandledare och använda flerspråkiga läranderesurser under vissa lektioner.

Resurser som studiehandledare, digitala flerspråkiga läromedel och digitala lärplattformar möjliggör transspråkande inslag i typpraktiken. Lärare och studiehandledare betonar att studiehandledare genom deltagande i undervisningen och flerspråkiga digitala läromedel förstår undervisningsinnehållet och därmed kan stödja elevers lärande. Lärare kan via digitala lärplattformar dela lektionsplaneringar med studiehandledare:

Så sitter hen ju med på arbetslagsmötet en gång i veckan så att då hinner vi lite, men det blir ju mycket utanför ramarna man måste jobba. Men hen ... är inne på Infomentor och tittar på läxor, tittar på material och så vidare i Classroom, så hen förbereder sig så (intervju, lärare).

Lärplattformar underlättar studiehandledares planering och bidrar därmed till att studiehandledningen kan bli en läranderesurs för eleven.

Acceptans av studiehandledares deltagande i undervisningen i typpraktiken synliggörs i hur studiehandledare används som resurs av nyanlända elever och i hur studiehandledare och nyanlända elever gemensamt engagerar sig i undervisningsinnehållet. Acceptansen möjliggör att tillsammans se undervisningsfilmer samt resonera om ämnesinnehåll och begrepp.

Analysen synliggör dock även arrangemang som begränsar ytterligare transspråkande inslag i typpraktiken. Föreställningen att svenska som undervisningsspråk främjar elevers lärande framkommer då lärare i kollegiala samtal uttrycker att det är en nackdel för elever att över tid använda sitt förstaspråk i undervisningen om förstaspråket inte är svenska. De betonar att det finns en risk att elever blir beroende av flerspråkighet och därför inte utvecklar nödvändiga kunskaper för framtida studier. Föreställningen resulterar i att lärare använder svenskspråkigt och förenklat undervisningsmaterial samt att flerspråkiga läranderesurser enbart används sporadiskt under en övergångsperiod medan elever lär sig svenska.

Föreställningen att transspråkande sker utöver det vardagliga arbetet synliggörs i lärares beskrivningar av transspråkande som ett ”nytt arbetssätt” och ytterligare ”ett moment” att hinna med och något som konkurrerar med det centrala innehållet:

Jag har så himla mycket på mitt bord som jag ska hinna med från sexan till nian, och av dom timmarna eller av dom minuterna jag har i veckan med eleverna så ska jag hinna gå genom allt detta och ta det på olika språk. Hur ska jag hinna i mål? (intervju, lärare)

Lärare i typpraktiken betonar att tidskrävande översättning medför att undervisningsmoment måste strykas. Föreställningen resulterar i att lärare delger elever flerspråkigt undervisningsmaterial att ta del av utanför lektionstid, något som de samtidigt uttrycker att alla elever inte gör. Tillgängliga flerspråkiga läromedel blir således inte resurser för elevers lärande, utan elever blir beroende av studiehandledare för sitt lärande och får lite eller inget gjort om inte studiehandledare närvarar.

Begränsade resurser för studiehandledning synliggörs då lärare och studiehandledare uttrycker önskemål om ytterligare studiehandledning för nyanlända elever. Studiehandledare betonar också att de kan ha fler elever att handleda under en lektion än vad de mäktar med; alla får inte studiehandledning trots att studiehandledare finns i rummet. Bristande resurser begränsar således ytterligare studiehandledning för nyanlända elever som är i fokus för transspråkande inslag i typpraktiken och därmed även för alla elever i behov av studiehandledning. Begränsningen innebär att elever inte får studiehandledning i den omfattning de behöver och förstärker att enskilda elever blir inaktiva.

Begränsad tid för samplanering trots mer tid för studiehandledare på skolan synliggörs i lärares och studiehandledares uttalanden. Lärare i typpraktiken uttrycker dock att de önskar tid för samplanering. Avsaknaden av samplaneringstid resulterar i att lärare och studiehandledare varken resonerar om elevernas behov eller planerar för transspråkande inslag som kan främja elevers lärande.

Hierarki mellan olika språk synliggörs genom att det svenska språket dominerar både som det talade språket i undervisningen och i undervisningsmaterial. Det resulterar i att svenska får högre status och i osäkerhet hos vissa elever i hur de ska förhålla sig till att använda sitt förstaspråk. Även lärare blir osäkra och överlåter till eleverna att bestämma:

Vi vet ju inte vilken nivå eleverna ligger på kanske i sitt modersmål om eleven upplever liksom att finskan och svenskan kanske är på likadan nivå när det gäller lyssna, läsa, tala, skriva. Men det kan ju inte vi, om eleven inte vill ta hjälp utav finskan så kan inte vi säga jo det måste du (intervju, lärare).

Hierarkier mellan lärare och studiehandledare kommer till uttryck då studiehandledare beskriver att lärare och elever bemöter dem som ”andrahandslärare” utan klass- och ämneslärares kvaliteter och kompetenser. Lärarna blir suveräna i förhållande till studiehandledarna, vilkas kompetens att stärka elevers lärande inte tas tillvara. Studiehandledning blir således en perifer aktivitet som tillåts pågå utanför ordinarie undervisning. Som en följd av bristande tid för samplanering får studiehandledare ta del av planeringar och material via digitala lärplattformar och på egen hand försöka förstå och anpassa underlag så att de kan användas av elever, något vissa studiehandledare men inte alla gör. Envägskommunikationen upprätthåller sålunda lärarnas suveränitet.

5.3 Den enspråkiga typpraktiken

I den enspråkiga typpraktiken är målet att få eleverna att lära sig det svenska språket genom att mer eller mindre enbart använda svenska. Typpraktiken innehåller spår av transspråkande, framför allt i form av studiehandledning för nyanlända elever. Förutom lärare och elever deltar även studiehandledare någon enstaka lektion i veckan. Studiehandledningen sker dock ofta utanför undervisningspraktiken.

I typpraktiken talar och skriver lärare på svenska. För att underlätta för flerspråkiga elever visar de exempelvis filmer på svenska för att visualisera innehållet. När en lärare under en lektion går igenom blodomloppet skriver läraren stödanteckningar på tavlan, ber eleverna att skriva av anteckningarna och ställer frågor till klassen om ämnesinnehållet, allt på svenska. Flerspråkiga undervisningsmaterial eller digitala flerspråkiga läranderesurser används sällan. I stället anpassas elevuppgifter efter elevernas kunskaper i svenska. När eleverna arbetar gruppvis med ämnesområdet engagerar läraren en nyanländ elev en individuell uppgift att arbeta med tillsammans med sin studiehandledare:

Eleven [får] någon slags instuderingsfrågor som hen har i ett dokument på sin dator, på svenska. Studiehandledaren har någon form av kompendium i handen som hen bläddrar i samtidigt som hen samtalar med eleven. Läraren ber några elever se över punktlistan i Classroom för vad som ska finnas med i arbetet. Är det den punktlistan eleven med studiehandledning har i sin dator? (observation)

Under ovan citerad lektion ombeds övriga elever, vilka också får studiehandledning, att arbeta i grupp med andra elever. Läraren i fråga berättar i efterföljande intervju att eleven fick en individuell uppgift för att ”slussas in” då eleven varken kan svenska eller engelska.

I typpraktiken närvarar studiehandledare exempelvis på en av tre NO-lektioner i veckan. Då pågår dialog mellan studiehandledare och nyanländ elev under lektionen, till exempel när lärare har en genomgång. Deltagande studiehandledare sitter de med ”sin eller sina elever” för sig själva i klassrummet alternativt utanför i korridoren eller i ett anslutande rum. De arbetar således ibland isolerat från läraren och övriga elever. Studiehandledare utgår från det undervisningsmaterial som läraren tillhandahåller och försöker anpassa det till de elever som handleds. Längst bak i ett kompendium med instuderingsfrågor till en nyanländ elev har exempelvis en studiehandledare för hand skrivit begrepp och förklaringar på sitt förstaspråk. Några studiehandledare använder ibland digitala flerspråkiga läromedel med elever, andra aldrig om dessa inte omfattar elevens förstaspråk.

Elever med behov av transspråkande för sitt lärande talar i typpraktiken mer på lektioner med studiehandledare än utan. En lärare berättar om en elev som enbart pratar en timme under skolveckan, nämligen den timme då eleven erbjuds studiehandledning. Resterande tid är eleven tyst. Att det kan vara svårt för exempelvis nyanlända elever att vara delaktiga blir tydligt när studiehandledare inte närvarar:

Läraren visualiserar med rörliga bilder hur hjärtat pumpar. Läraren visualiserar även genom att visa på sin egen kropp. Läraren ställer sedan frågor [på svenska] om vad som transporteras runt i blodet och utifrån vad eleverna svarar så förklarar läraren [på svenska] (observation).

Läraren i ovanstående citat berättar efteråt att om studiehandledaren hade varit där hade eleven samtalat med denne. Nu kunde eleven inte svara på lärarens frågor. Omfattningen av studiehandledarens närvaro avgör således elevens flerspråkiga stöd eftersom få andra flerspråkiga resurser erbjuds. Studiehandledare används främst som resurs för de nyanlända eleverna och sällan för övriga flerspråkiga elever som har samma förstaspråk även om behov finns. En studiehandledare berättar att hen i en klass har två elever som har studiehandledning och att de sitter utanför klassrummet, samtidigt som hen vet att det i klassrummet sitter fler elever med samma förstaspråk som behöver hens hjälp. För flertalet elever är således svenska den huvudsakliga språkliga resursen för lärande.

När studiehandledningen sker i typpraktiken samtalar studiehandledare lågmält med sina elever för att inte störa övriga. Både lärare och studiehandledare uppmärksammar att elever som inte har

studiehandledning men delar förstaspråk med studiehandledaren kommunicerar med studiehandledaren på svenska. Under lektioner uppmuntrar lärare studiehandledare att transspråka med sina elever i undervisningssituationen. Det händer dock också att lärare ber andra elever, som sinsemellan kommunicerar på ett annat språk än svenska, att tala svenska i klassrummet. Lärare i den enspråkiga typpraktiken kommunicerar slutligen själva sällan med studiehandledarna i undervisningssituationen, förutom när dessa ber lärarna om klargöranden.

De arrangemang som möjliggör och begränsar den enspråkiga typpraktiken summeras i tabell 4 och utvecklas i löpande text nedan. Sammantaget visar analysen att såväl möjliggörande som begränsande arrangemang till stor del finns i undervisningspraktiken, men att de begränsande också finns utanför.

Tabell 4. Möjliggörande och begränsande kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang för den enspråkiga typpraktiken

	Möjliggör	Begränsar
Kulturella-diskursiva arrangemang	föreställning att studiehandledning är en metod för att lära sig svenska	föreställning att lärare kan ta eget ansvar för att utveckla sin kompetens inom transspråkande enspråkighetsnorm
Materiella-ekonomiska arrangemang	studiehandledare i undervisningen minst en lektion i veckan	bristande resurser för studiehandledning avsaknad av utrymme för kommunikation
Sociala-politiska arrangemang	erkännande av studiehandledares översättarkompetens	hierarki mellan språk ojämn ansvarsfördelning kopplat till flerspråkighet

En föreställning om att studiehandledning är en metod för att lära sig svenska kommer i den enspråkiga typpraktiken till uttryck då lärare och studiehandledare betonar att studiehandledaren, den flerspråkiga läranderesurs som finns, översätter begrepp för nyanlända elever och betonar studiehandledarens översättarroll. Studiehandledaren betraktas således som en viktig resurs för nyanländas lärande:

Studiehandledare i undervisningssituationen är en avgörande stödstruktur när nyanlända elever placeras ut i klasser. Blir inte starten bra för nyanlända elever finns en risk att det tar lång tid för eleverna att komma in i systemet och språket. Det har jag erfarenhet av från [en annan kommun] (intervju, lärare).

Föreställningen möjliggör en typpraktik där studiehandledare välkomnas i undervisningen.

Resurser för organisering av studiehandledning åtminstone en gång i veckan uttrycks i intervjuer och enkäter med lärare och studiehandledare. Det möjliggör för nyanlända elever att få transspråka åtminstone ibland.

Lärares erkännande av studiehandledares översättarkompetens synliggörs i intervjuer och möjliggör för lärare att uppmuntra transspråkande mellan studiehandledare och nyanlända elever. Lärare berättar att det transspråkande som sker resulterar i lärande för en elev och poängterar att en elev till exempel har höjt sina betyg avsevärt sedan hen började få studiehandledning.

Analysen synliggör dock även arrangemang som begränsar ytterligare transspråkande i typpraktiken. Föreställningen att lärare kan ta eget ansvar för att utveckla sin kompetens inom transspråkande synliggörs genom att få eller inga transspråkande inslag utöver studiehandledning, till exempel de flerspråkiga läranderesurser som lärare och studiehandledare fått tillgång till via utvecklingsprojekt, kan observeras. Det resulterar i att den rådande föreställningen om studiehandledning som metod för att lära sig svenska ytterligare förstärks och i att nyanlända elever ofta enbart aktivt deltar i undervisningspraktiken när studiehandledaren är där.

Enspråkighetsnorm hos lärare framkommer i både observationer och intervjuer samt innefattar att svenska är undervisningsspråket. Nyanlända elever uppmuntras att använda svenska och lärarna gör Anpassningar i uppgifternas utformning, såsom att nyanlända får arbeta individuellt med studiehandledare i stället för i grupp som övriga elever. Elever integreras därmed inte i undervisningen.

Bristande resurser för studiehandledning i typpraktiken synliggörs i observationer av undervisningspraktiker då studiehandledare, som enda flerspråkig läranderesurs i klassrummet, får förhindra att delta i undervisningen. Bristen resulterar i att nyanlända elever inte får studiehandledning i den

utsträckning de skulle behöva, särskilt då inga andra flerspråkiga läranderesurser finns att tillgå. Både lärare och studiehandledare uttrycker de negativa följderna av detta:

Jag känner, ja det är så, hjärtat blöder ju för henne va ... hon är i skolan så många timmar i veckan och en timme i veckan öppnar hon munnen och pratar. Tänk att gå till skolan varje dag och inte säga ett pipps (intervju, lärare).

Avsaknad av kommunikativa utrymmen mellan lärare och studiehandledare synliggörs genom lärares och studiehandledares uttalanden om samarbete. Lärare berättar att kommunikationen mellan dem sker via mejl eller en kontaktbok och innefattar att läraren delger studiehandledaren vad som ska ske och/eller vad som har skett under en lektion. En lärare har aldrig träffat en av elevernas studiehandledare, eftersom studiehandledningen ligger utanför lektionstid. Detta bidrar till envägs-kommunikation och resulterar i att studiehandledare utifrån det som kommuniceras får försöka planera för flerspråkiga läranderesurser för eleven.

Hierarki mellan olika språk i den enspråkiga typpraktiken synliggörs precis som i den flerspråksambivalenta typpraktiken via observationer. I denna typpraktik är avstånden mellan språken emellertid större genom att svenska ofta utgör det enda språket. Svenska ges allt utrymme och görs därmed till det eftersträvaransvärda språket. I de fall andra språk används sker det lågmält i klassrummet alternativt utanför, exempelvis i korridoren.

Ojämn ansvarsfördelning kopplat till flerspråkighet synliggörs i hur ansvaret för att erbjuda flerspråkiga läranderesurser läggs på studiehandledaren samtidigt som lärare hävdar att studiehandledare inte alltid tar ansvaret. Lärare uttrycker att det kan ta lång tid innan studiehandledare och elev börjar prata om det som de verkligen ska prata om. De uttrycker också önskemål om mer drivna studiehandledare i arbetet med att stödja elever i ämnesinnehåll och lärande. Studiehandledare anger att de i sin roll tar till sig information från läraren för att förstå vad eleverna behöver förstå samt undviker att påverka lärarens planering. Ansvarsfördelningen resulterar i att vissa elever får ytterligare flerspråkigt stöd för sitt lärande i form av flerspråkiga läromedel, andra inte, beroende på om studiehandledare tillhandahåller det eller inte. Den resulterar även i att studiehandledning blir en läranderesurs som kan separeras från undervisningspraktiken.

6. Diskussion och slutsats

Denna studie visar att transspråkande undervisningspraktiker utmärks av en variation av praktiker, här presenterade som typpraktiker: en flerspråkig typpraktik som eftersträvar att få eleverna att använda hela sin språkliga repertoar, en flerspråksambivalent typpraktik som eftersträvar att tillåta framför allt nyanlända elever använda alla sina språk medan de lär sig undervisningsspråket samt en enspråkig typpraktik som eftersträvar att få eleverna att lära sig det svenska språket genom att enbart använda svenska. Typpraktikerna kan sägas ha utvecklats olika långt i förhållande till de transspråkande praktiker som eftersträvades i de utvecklingsprojekt som studiens empiri är hämtad ifrån. Studien synliggör också vad som möjliggör respektive begränsar praktikerna, nämligen olika arrangemang som villkorar transspråkande inslag i respektive typpraktik. Då arrangemangen också indikerar vad som bör förändras för fortsatt utveckling mot transspråkande undervisningspraktiker diskuteras dessa här innan studiens begränsningar, bidrag, slutsats, och implikationer presenteras.

6.1 Olika förutsättningar – olika långt gången utveckling mot transspråkande praktiker

Övergripande kan konstateras att de identifierade typpraktikerna villkoras av delvis överlappande arrangemang. Det finns dock även tydliga skillnader. Den flerspråkiga typpraktiken, som kan tolkas ha kommit långts vad gäller implementering av transspråkande undervisning, möjliggörs av inre faktorer som kan påverkas av lärare och studiehandledare, men begränsas av yttre faktorer, det vill säga styrningsmekanismer som inte kan kontrolleras av vare sig lärare eller studiehandledare. Den enspråkiga begränsas däremot av såväl yttre som inre faktorer, alltså även faktorer som lärare och studiehandledare med eventuellt stöd kan förändra av egen kraft. Inre begränsningar villkorar till viss del även den flerspråksambivalenta typpraktiken. Skillnaderna indikerar att de val som Cummins (2017) anser att lärare har när det gäller att organisera transspråkande undervisningspraktiker bör problematiseras. Även om de i den enspråkiga och flerspråksambivalenta typpraktiken kan tolkas agera grindvaktare för flerspråkighet, visar studien att det finns centrala villkor som de inte råder över och som begränsar ytterligare utveckling av transspråkande undervisningspraktiker. Vidare blir det tydligt att det inte går att överlåta åt lärare att på egen hand utveckla förståelse och kunskap om transspråkande och organisering av detsamma.

Det är framför allt i kulturella-diskursiva arrangemang som typpraktikerna skiljer sig åt. I den enspråkiga typpraktiken begränsas transspråkande av det bristperspektiv som både Siekkinen (2017) och Bravo Granström (2019) har identifierat gällande elever som inte behärskar svenska. Transspråkande undervisning likställs där med studiehandledning och används som en tillfällig resurs för nyanlända att lära sig svenska (jfr García & Kano, 2014). I de andra typpraktikerna visar deltagarnas sätt att uttrycka sig om flerspråkighet som en resurs, hur de relaterar till varandra och vittnesmål om elever som succesivt börjar använda alla sina språkliga resurser att andra normer villkorar praktikerna. Även om enspråkighetsnormen är synbar i den flerspråksambivalenta typpraktiken formas den av en temporärt flerspråkstillåtande norm. Den flerspråkiga typpraktiken arrangeras däremot av en flerspråkighetsnorm som möjliggör undervisning anpassad till elevernas kognitiva nivå och livserfarenheter. Flerspråkighet bejakas där som en resurs för flerspråkiga elevers utveckling och lärande. Möjligheten för flerspråkiga elever att delta och stärka sin identitet som kunniga varierar således i de olika typpraktikerna.

Angående kulturella-diskursiva arrangemang visar studien även att lärare med förståelse och kunskap om transspråkande kan använda transspråkande inslag för att utmana elevers lärande. Det sker i den flerspråkiga typpraktiken, men inte i de övriga i vilka förenklat språk och specifika uppgifter till elever som inte förstår svenska används, något som till och med kan motverka elevers lärande (jfr Cummins, 2017; Van Laere et al., 2014). Förståelse och kunskap underlättar för lärare att integrera transspråkande i undervisningen, medan bristande förståelse och kunskap, tillsammans med andra begränsande arrangemang, resulterar i att ansvaret för transspråkande överläts till elev och/eller studiehandledare.

De materiella-ekonomiska arrangemangen för de olika typpraktikerna skiljer sig marginellt. Ett möjliggörande arrangemang för samtliga är tillgång till studiehandledare några lektioner i veckan. Ett begränsande är bristen på resurser för ytterligare studiehandledningstid och för gemensam planeringstid för lärare och studiehandledare. För samtliga praktiker finns också tillgång till flerspråkiga digitala läranderesurser, men användningen av dessa och andra flerspråkiga läranderesurser varierar mellan typpraktikerna. I den enspråkiga typpraktiken erbjuds de sällan, medan de inkorporeras i undervisningspraktiken i den flerspråkiga typpraktiken. Skillnaderna i användning kan förstås i ljuset av skillnaderna i förståelse och kunskap i de olika typpraktikerna om vad transspråkande undervisning är och hur sådan kan organiseras; de kulturella-diskursiva arrangemangen

får en dominerande inverkan på praktikerna jämfört med de materiella-ekonomiska arrangemangen. Även om tillgång till studiehandledare som flerspråkig läranderesurs finns för skolor, begränsas transspråkande undervisningspraktiker om studiehandledning planeras utifrån schemamässiga och ekonomiska ramar snarare än utifrån elevernas behov, det vill säga om det i ledningspraktiker finns bristande förståelse och kunskap om vilka elever som behöver studiehandledning och i vilken omfattning.

Gällande materiella-ekonomiska arrangemang bekräftar studien resultat från tidigare forskning om vikten av studiehandledning (Reath Warren, 2017; Rosén et al., 2017). I den enspråkiga typpraktiken är studiehandledaren den enda transspråkande läranderesurs för nyanlända elever, vilka osynliggörs i undervisningspraktiker vid flertalet tillfällen då studiehandledare inte finns att tillgå.

Angående sociala-politiska arrangemang framkommer att den flerspråkiga typpraktiken villkoras av en socialt jämlik praktik där studiehandledare har en central position i undervisningspraktiken jämfört med en perifer position i den enspråkiga typpraktiken (jfr Rosén et al., 2017). I den flerspråkiga typpraktiken har deltagarna, som en följd av att studiehandledarna har medverkat i praktiken, identifierat en förflyttning i detta avseende. Studiehandledarnas medverkan har bidragit till en ökad förståelse hos lärarna vad gäller studiehandledningens betydelse. Studiehandledarens position kan alltså positivt förstärkas genom införandet av ett transspråkande förhållningssätt. I den flerspråkiga typpraktiken är läraren och studiehandledaren resurser för varandra i arbetet att stödja elevers lärande. Studiehandledares uppgifter är även mer varierade, jämfört med de övriga typpraktikerna i vilka studiehandledarens översättarroll blir mer dominerande. Det sistnämnda blir specifikt tydligt i den enspråkiga typpraktiken. I den flerspråksambivalenta kan studiehandledarens position variera. Skillnader i studiehandledarens position kan också tänkas påverka flerspråkiga elevers attityd till att använda sitt förstaspråk i undervisningen. I den flerspråkiga typpraktiken är det naturligt för flerspråkiga elever att använda sitt förstaspråk, medan vissa flerspråkiga elever i den flerspråksambivalenta typpraktiken tenderar att relatera till sitt förstaspråk med motstånd.

6.2 Studiens bidrag och begränsningar

Med de utförliga beskrivningarna av typpraktikerna, de identifierade variationerna mellan dem och de möjliggörande och begränsande arrangemangen för desamma bidrar studien till att nyansera

tidigare kunskap om transspråkande undervisning. Bidraget möjliggörs av studiens praktikteoretiska perspektiv. Urvalet av undervisningspraktiker för studiens analyser kan ha begränsat identifiering av ytterligare variationer genom att empirin är insamlad under en implementeringsfas i kommuners utvecklingsarbete; ingen identifierad typpraktik karaktäriseras exempelvis av en flerspråkighetsnorm fullt ut. Studien gör dock inte anspråk på att ge en bild av samtliga typpraktiker som existerar i klassrum i Sverige.

Studien nyanserar både *vad* transspråkande undervisningspraktiker kan innefatta och *hur* variationer mellan praktiker uppstår. Variationerna kan ibland tyckas vara små nyansskillnader men får stor inverkan på elevers lärande. Med nyanseringen framträder en komplexitet att beakta vid införandet av transspråkande undervisning. Komplexiteten utgör ett kompletterande bidrag till studier som framhåller potentialen i transspråkande undervisningspraktiker (Charamba, 2021; Karlsson et al., 2019) och till diskurser som kan leda till att potentialen tas för given. Jämfört med tidigare forskning framkommer exempelvis en komplexitet i normer som formar transspråkande inslag (t.ex. Lundberg, 2019). I den flerspråksambivalenta typpraktiken är lärare omgärdade av konkurrerande normer: dels att eleverna ska prestera på svenska för att erhålla godkända betyg, dels att modersmålet och flerspråkighet är viktiga resurser för att komma vidare i lärandet. Olika normer kan dominera i olika situationer och formar tillsammans en egen normvariant.

Jämfört med tidigare studier nyanserar studien vidare vad bristande förståelse kan innefatta samt synliggör vilken inverkan olika förståelse kan få på det som iscensätts i undervisningspraktiken och på elevers lärande. Skillnaden mellan att använda studiehandledaren som enda och sporadisk flerspråkig resurs och att använda ytterligare resurser skapar olika förutsättningar för elevers lärande. Det samma gäller skillnaden mellan att som lärare erbjuda flerspråkiga resurser att använda och att som lärare själv aktivt använda dessa resurser i undervisningen.

Genom studiens nyansering framträder en komplexitet gällande *varför* det kan vara svårt att iscensätta transspråkande undervisningspraktiker, likaså *hur* utveckling av transspråkande undervisningspraktiker kan möjliggöras. Komplexiteten innefattar således olika avvägningar som skolledarer, lärare och studiehandledare behöver göra i utvecklingen av transspråkande undervisningspraktiker.

6.3 Studiens slutsats och implikationer

Studiens slutsats är att det finns stora skillnader mellan hur transspråkande undervisningspraktiker under utveckling iscensätts samt att skillnader och konsekvenser av skillnader är centrala att få syn på för den som vill utveckla transspråkande undervisningspraktiker. En medvetenhet om komplexiteten är viktig för att förstå vad som kan behöva förändras. Skillnaderna uppstår trots att lärare och studiehandledare uttrycker en strävan efter att stärka flerspråkiga elevers lärande, eftersom arrangemangen för de olika praktikerna är olika. Det är framför allt förståelse och kunskap om transspråkande hos de som ytterst styr (skolledare) och de som undervisar (lärare och studiehandledare) som formar nyansskillnaderna.

Att skapa förutsättningar för lärare och studiehandledare att samarbeta och att förse lärare och studiehandledare med flerspråkiga läranderesurser är arrangemang som möjliggör utveckling av transspråkande undervisningspraktiker (jfr Rosén et al., 2017). Sådana arrangemang verkar relativt enkla att skapa, men är inte tillräckliga. Studien indikerar att de behöver kombineras med förändrade föreställningar. Förändrade föreställningar innefattar ett paradigmskifte och tar tid (Svensson, 2017); det är komplext att både navigera och bli medveten om vilka föreställningar man agerar enligt. Typpraktikerna i denna studie visar dock att föreställningar kan utvecklas då lärare deltar i utvecklingsprojekt och i sådana prövar att införa transspråkande i undervisningen.

Utifrån ovanstående är studiens praktiska implikationer för verksamma i skolan vikten av att stärka skolledares, lärares och studiehandledares förståelse och kunskap om transspråkande undervisningspraktiker. Det kan ske genom att dessa undersöker egna undervisningspraktiker för att bli medvetna om vad som sker i dem och varför samt huruvida de räcker för att tillgodose varje elevs specifika behov. Genom gemensamt undersökande kan de tillsammans lösa olika frågor. Hur ska exempelvis transspråkande organiseras för elever som är ensamma i sitt språk så att dessa elever inte hamnar i periferin? Hur kan lärares stress att hinna med det centrala innehållet hanteras för transspråkande undervisningspraktiker? Hur formas flerspråkighetsnormer i enspråkighetsdominerade undervisningspraktiker? Dessa frågor bör också omfattas i fortsatt forskning. Med hurfrågor i fokus kan komplexiteten i att införa och utveckla transspråkande undervisningspraktiker fördjupas ytterligare.

Finansiering

Studien är finansierad av de medverkande kommunerna och Malmö universitet.

Referenser

- Axelsson, F. (2023). *Study guidance practices in science with Turkish speaking recently arrived pupils: A study focusing on scaffolding and meaning making*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Bagga-Gupta, S., & Messina Dahlberg, G. (2018). Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of translanguaging and nyanlända (newly-arrived) across time and space. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 383–411. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1468446>
- Berg, G. (2007). *RUC i gränlandet mellan akademi och skola. En utvärdering av RUC vid Umeå universitet*. (Working Paper in Teacher Education No. 1). Umeå universitet.
- Bravo Granström, M. (2019). *Teachers' beliefs and strategies when teaching reading in multilingual settings. Case studies in German, Swedish and Chilean grade 4 classroom*. [Doktorsavhandling, Logos Verlag Berlin].
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Charamba, E. (2021). Leveraging multilingualism to support science education through translanguaging pedagogies. I A. Jakobsson, P. Nygård Larsson & A. Karlsson (Red.), *Translanguaging in Science Education* (s. 257–275). Springer.
- Chronaki, A., Planas, N., & Källberg, P. S. (2022). Onto/Epistemic violence and dialogicality in translanguaging practices across multilingual mathematics classrooms. *Teachers College Record*, 124(5), 108–126. <https://doi.org/10.1177/01614681221104040>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

- Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *OLBI Journal*, 12, 33–55.
<https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073>
- Fuster, C. (2022). Lexical transfer as a resource in pedagogical translanguaging. *International Journal of Multilingualism*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2048836>
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. I J. Conteh & G. Meier (Red.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies* (s. 58-277). Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- GDPR 2016/679, Dataskyddsförordningen. (2016). Europaparlamentet. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>
- Hattingh, A., McKinney, C., Msimanga, A., Probyn, M., & Tyler, R. (2021). Translanguaging in science education in South African classrooms: Challenging constraining ideologies for science teacher education. I A. Jakobsson, P. Nygård Larsson & A. Karlsson (Red.), *Translanguaging in Science Education* (s. 231–256). Springer.
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049-2069. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1477261>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2020). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 15(1), 1-25. <http://doi.org/10.1007/s11422-019-09933-y>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2022). Transspråkande NO-klassrum: Flerspråkiga vägar till ämneslitteracitet. I A. Jakobsson, P. Nygård Larsson & L. Bergman (Red.), *Ämneslitteracitet och inkluderande undervisning* (s. 245–278). Studentlitteratur.

- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Källberg, P. S. (2018). *Immigrant students' opportunities to learn mathematics: In(ex)clusion in mathematics education*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 27–43). Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2011). Fostering multilingualism in Swedish schools: Intentions and realities. I R. Källström & I. Lindberg (Red.), *Young urban Swedish: Variation and change in multilingual settings* (s. 149–172). Göteborgs universitet.
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Nehez, J., & Blossing, U. (2022). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 310–330. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828t>
- Norén, E., & Källberg, P. S. (2018). Fabrication of newly-arrived students as mathematical learners. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 23 (3-4), 15–37.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

- Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2017). Transspråkande i studiehandledning som pedagogisk praktik. *Lisetten*, 1,16–19.
- Rosiers, K. (2016). Unravelling translanguaging: The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 148-169). Multilingual Matters.
- Siekkinen, F. (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm. *Educare* 1(17), 27–51. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.3>
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Natur & Kultur.
- Ünsal, Z., Jakobson, B., Molander, B., & Wickman, P. (2018). Language use in a multilingual class: A study of the relation between bilingual students' languages and their meaning-making in science. *Research in Science Education*, 48(5), 1027–1048. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9597-8>
- Van Laere, E., Aesaert, K., & Van Braak, J. (2014). The role of students' home language in science achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, 36(16), 2772–2794. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.936327>
- Weinburgh, M., Silva, C., Smith, K. H., Groulx J., & Nettles J. 2014. The intersection of inquiry-based science and language: Preparing teachers for ELL classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 25(5), 519–541.