

Flerspråkighet som mål och medel i ämnesundervisning på språkintruktionsprogrammet

Päivi Juvonen

Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Tobias S. Lööv

Alléskolan, Hallsbergs kommun, Örebro län

ABSTRACT

I artikeln undersöks hur två ämneslärare som undervisar nyanlända elever på gymnasieskolans språkintruktionsprogram i ämnena matematik och samhällskunskap talar om och arbetar språk- och kunskapsutvecklande för att stärka elevers lärande. Ett inkluderande av elevers samlade språkliga resurser i undervisningen står i fokus. Utifrån Ruiz (1984) tre ideologiska förhållningssätt till språk och språkanvändning i samhället, *språk-som-problem*, *språk-som-rättighet* och *språk-som-resurs*, analyserar vi hur lärarna under ett semi-strukturerat samtal dem emellan talar om språk och språkanvändning och undervisning av nyanlända elever i sina klassrum. Vidare analyserar vi, med kvalitativ tematisk analys, hur elevers språkliga resurser synliggörs och används vid fyra observerade och inspelade undervisningsstillfällen var i matematik respektive samhällskunskap. Vi studerar således även hur lärarna iscensätter sina tankar i praktiken. Våra resultat synliggör ett generellt resursorienterat förhållningsätt hos lärarna, som också åtföljs av att lärarna erbjuder eleverna tillfällen och medel för att använda sina samlade språkliga resurser för lärande under de observerade lektionerna, men kanske framför allt utanför klassrummet. Elevernas bristande kunskaper i undervisningsspråket svenska lyfts av båda lärarna fram som ett problem, vilket gör att användningen av elevernas språkliga resurser främst framställs som ett transportmedel mot svenska snarare än att se resurserna som viktiga i sig själva och som medel för att stärka elevernas flerspråkiga identitet¹.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBärbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Päivi Juvonen, Tobias S. Lööv]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr>

INLEDNING

En språklig och etnisk mångfald till följd av migration, internationalisering och globalisering har gjort att Sverige utvecklat en lång erfarenhet av att ta emot nyanlända barn och ungdomar från olika länder (Axelsson & Juvonen, 2016). Samtidigt har “senare tiders samhälleliga och politiska förändringar kopplade till ökad invandring [...] skapat nya utmaningar och ansträngningar i att stödja språklig mångfald” (Paulsrud m.fl., 2020, s. 304, vår översättning). Ett exempel på förändringar är de stora flyktingströmmarna som nådde Europa under 2015. Det ökade antalet nyanlända har i sin tur bland annat “föranlett ändrade formuleringar i de mottagande ländernas regelverk, gett upphov till särskilda anpassningar inom utbildningsväsendet och i vissa fall förändrade sätt att tala om barn och ungdomar” (Axelsson & Juvonen, 2016, s. 5). Nyanlända elever har flera resurser i form av kunskaper och erfarenheter när de börjar skolan i Sverige, inte minst språkliga. Dessa resurser är centrala för elevens fortsatta skolgång och har på senare tid kommit att erkännas i en större utsträckning än tidigare (Axelsson & Juvonen, 2016). Ett ökat antal nyanlända elever ställer dock lärare inför förändrade villkor för att kunna skapa bra lärandemiljöer som är gynnsamma för alla elever (Kouns, 2016; Paulsrud m.fl., 2020). Att detta är en utmaning blir synligt i den låga måluppfyllelsen som rapporterats för nyanlända elever i gymnasieskolan (Skolverket, 2020). Samtidigt är forskning om nyanlända elever begränsad i största allmänhet och om nyanlända ungdomar i gymnasieskolan i synnerhet, eftersom existerande forskning tenderat att fokusera på studiet av yngre barn (Axelsson & Juvonen, 2016). Med denna studie² vill vi således bidra till en växande flora av studier som fokuserar på nyanlända elever i gymnasieskolan och de förändrade villkor som dagens ämneslärare ställs inför.

Trots att nyanlända elevers språk och kultur idag betraktas som en resurs i större utsträckning än tidigare saknas tydliga förordningar som uppmuntrar en resursorienterad syn på elevernas tidigare språkkunskaper i de svenska läroplanerna³ (Paulsrud m.fl., 2020). I brist på tydliga riktlinjer som förordar en syn där elevernas språk ses och förstås som en resurs för lärande lämnas varje lärare och rektor med sina egna tankar och ideologier om flerspråkighet och nyanlända elever (Bunar & Juvonen, 2022; Paulsrud m.fl., 2020). Som bland andra Pratkanis och Greenwald (1989) argumenterat styr våra kunskaper, värderingar och attityder vårt beteende i sociala sammanhang. Samtidigt som lärares beteende alltså påverkas av deras attityder och förhållningssätt till elevers språk och språkanvändning påverkar lärarnas beteende i sin tur elevernas syn på sig själva och deras möjligheter att lära (Cummins, 2017; Burton & Rajendram, 2019). I denna artikel studerar vi vilka slags tankar och värderingar om flerspråkighet och nyanlända elever två gymnasielärare, som arbetar på en skola med uttalat mål att arbeta språkutvecklande i alla ämnen, ger uttryck för i samtal med varandra. Vi studerar också, utifrån lektions-

inspelningar och deltagande observationer, hur dessa realiserar i deras undervisning.

Vi följer två ämneslärare som undervisar en och samma klass med nyanlända elever på gymnasieskolans språkintruktionsprogram i matematik och samhällskunskap, respektive. Syftet med fallstudien är att studera hur ämneslärare talar om och arbetar språk- och kunskapsutvecklande i sin ämnesundervisning för att stärka elevernas lärande. För att avgränsa studiens syfte ytterligare riktar vi fokus specifikt på hur lärarna talar om och uppmuntrar användning av nyanlända elevers samlade språkliga repertoar som resurs i sin ämnesundervisning, något som forskning om parallell språk- och kunskapsutveckling betonat vikten av (Cummins, 2017; García & Li Wei, 2014). Genom att studera hur

1. två ämneslärare talar om elevernas språk och språkanvändning i skolan i största allmänhet och i sin undervisning i synnerhet
2. dessa lärare i sin praktik tolkar och omvandlar sina tankar till handling på en skola som säger sig arbeta språk- och kunskapsutvecklande

hoppas vi ge exempel på hur lärare kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande i sitt ämne utifrån sina egna förutsättningar och på så sätt bidra till empirisk evidens för teorier om inkluderande, språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Språkintruktionsprogrammet

Under läsåret 2019/20 då materialet som analyseras i denna artikel samlades in fanns det 72 084 elever födda utomlands i gymnasieskolan, och 12 717 elever var registrerade på gymnasieskolans språkintruktionsprogram (SCB, 2021). Mindre än en procent av dessa elever var födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar, det vill säga de flesta hade egen erfarenhet av att migrera. Språkintruktionsprogrammet riktar sig också främst till nyanlända elever och fokus ligger på att utveckla elevernas kunskaper i det svenska språket med målet att eleverna sedan ska kunna gå vidare till ett annat program, en annan utbildning eller arbetslivet (Skolverket, 2021). Eleverna kan också erbjudas undervisning i andra ämnen mot betyg i grundskolans årskurs 9, för att kvalificera sig till de nationella gymnasieprogrammen. Programmet saknar alltså egna ämnesplaner. Ett sätt att stärka nyanlända elever i skolans alla ämnen är genom att arbeta språk- och kunskapsutvecklande (Juvonen & Uddling, 2022; Nilsson, 2023; Skolforskningsinstitutet, 2018).

Ämnesspråk och vardagsspråk

Nyanlända elevers *dubbla uppgift* att behöva lära sig målspråket, svenska, samtidigt som de behöver tillägna sig ämneskunskaper på svenska har på senare

tid uppmärksammas i större utsträckning än tidigare (Axelsson & Juvonen, 2016). Språkkunskaper är en förutsättning för att inläring av ett ämnesinnehåll ska kunna äga rum (Otterup, 2018) och i utbildningssammanhang används ofta en uppdelning av språk i *vardagsspråk* och *kunskapspråk* (Cummins, 2017) för att illustrera språkbrukets olika funktioner och kontexter. En vanlig definition är att vardagsspråket är till större grad kontextbundet och konkret, medan kunskapspråket (en gemensam benämning för det generella *skolspråket* och det mer specifika sättet att uttrycka kunskaper inom olika ämnen, *ämnesspråket*) i sin tur är mer kontextoberoende och abstrakt (Cummins, 2017; Hajer, 2016). Behovet av ämnesspecifika språkliga kunskaper skrivs också tydligt fram i kursplanerna för grundskolans alla ämnen. I kursplanens kunskapskrav för betyget E i matematik står till exempel att eleven i slutet av årskurs 9 ska kunna följa och föra matematiska resonemang, ha kunskaper om och kunna använda matematiska begrepp samt följa, framföra och bemöta matematiska argument (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11], 2011). Liknande språkliga krav ställs även i samhällskunskapsämnet, där eleven i slutet av årskurs 9 för betyg E bland annat ska kunna beskriva samband, använda begrepp, föra resonemang, värdera och uttrycka ståndpunkter med argument samt göra redogörelser (Lgr11, 2011; se också not 3).

Språk- och kunskapsutvecklande arbete

Språk- och kunskapsutvecklande arbete lyfts idag ofta fram som en framgångsfaktor för att undervisa alla skolans elever oavsett förstaspråk, men i synnerhet för att undervisa nyanlända (Juvonen & Uddling, 2022; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2016). Exakt vad ett språk- och kunskapsutvecklande arbete innebär i praktiken är samtidigt en stor och omfattande fråga (NC andraspråk, 2018; Nilsson, 2023). Idag existerar ett flertal modeller och metoder som alla är tänkta att främja andraspråkslevers lärande i skolans ämnen med ”arbetsätt med vilka man medvetet försöker stärka såväl elevernas kunskapsutveckling som de språkliga färdigheter de behöver för att kunna uttrycka den nya kunskapen” (Skolforskningsinstitutet, 2018, s. 7). De språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som man i denna forskningsöversikt funnit främja elevers lärande i språkligt heterogena klassrum är att fokusera på språket i ämnet, att tillvarata och utgå från elevers tidigare erfarenheter och kunskaper och erbjuda rikliga tillfällen till utforskande samtal om ämnet. Det språkliga fokuset omfattar ord och begrepp i såväl vardagsspråket som kunskapspråket, men även hur man inom ämnet framställer kunskaper både verbalt och multimodalt (exempelvis gester, kroppsspråk, bilder, filmer, abstrakta representationer, audiovisuella och digitala resurser) och hur man i tal och skrift kommunicerar dessa kunskaper på ett ämnesrelevant sätt (exempelvis kunna beskriva, förklara, exemplifiera och argumentera). För flerspråkiga

elever, särskilt de nyanlända, har flera studier betonat värdet av att få använda sina förstaspråk och sina tidigare språkkunskaper som stöd i att formulera kunskaper i ämnen på undervisningsspråket svenska.

De språkliga resurser eleverna har med sig och som man kan använda som resurser i lärandet omfattar ofta flera språk utöver elevernas modersmål eller tidigare skolspråk (Busch, 2016; García & Li Wei, 2014; Juvonen & Källkvist, 2021; Reath Warren, 2021). Samtidigt som ett resursorienterat arbetssätt gynnar alla elever blir det extra förödande för de flerspråkiga eleverna när detta arbete brister, eftersom dessa elever är i behov av att utveckla både språk- och ämneskunskaper samtidigt för att klara skolans mål (Skolinspektionen, 2010). Ett sådant arbetssätt förutsätter dock att alla skolans lärare, oavsett ämne, arbetar språk- och kunskapsutvecklande i sin undervisning (Skolverket, 2008, 2016). Stor vikt läggs även vid varje lärares medvetenhet om hur språk används i just deras ämnen (Schleppegrell, 2004), tillsammans med ett gemensamt ansvarstagande till att bidra till alla elevers språkutveckling.

Trots att en allmän acceptans för språkets betydelse för lärande och att flera språk kan användas i undervisningen inte är en nyhet (Axelsson & Magnusson, 2012; Cummins, 2017, 2021; García, 2009) genomsyras fortfarande många skolor av en enspråkig norm där flerspråkiga elevers språkliga repertoarer inte tillvaratas (Svensson, 2016). Den svenska skolans ämneslärare är idag utbildade i att bedriva undervisning i ett ämne eller en kombination av flera ämnen (SFS 2011:185). I Högskoleförordningen (SFS 1993:100) står flera ämnesgrupper och möjliga ämneskombinationer framskrivna. Kunskap om och förståelse för flerspråkiga elevers lärande utgör dock idag inte ett obligatoriskt kärnämne i lärarutbildningar. Många som arbetar i dagens skola saknar således utbildning i att bemöta alla elever utifrån deras språkliga färdigheter och behov. Skolinspektionens granskningar visar “att arbetet med att ge flerspråkiga barn förutsättningar för en optimal språk- och kunskapsutveckling på många håll har stora brister” och att “kompetensen i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för flerspråkiga elever är många gånger låg” (Skolinspektionen, 2020, s. 12).

IDEOLOGISKA FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL SPRÅK

Studiens teoretiska ramverk utgörs av Ruiz (1984) tre ideologiska förhållningssätt (eng. *orientations*) till språkplanering: *språk-som-problem*, *språk-som-rättighet* och *språk-som-resurs*. Förhållningssätten ger en komplex bild av språk och den roll språk har i samhället, vilket i sin tur gör det möjligt att tala om ”vad som är tänkbart om språk i samhället” (Ruiz, 1984, s. 14, vår översättning). Förhållningssätten synliggör skillnaderna mellan att se språkliga minoriteter utifrån ett bristperspektiv eller att lyfta fram flerspråkighetens positiva

aspekter på individ- och samhällsnivå (Hult & Hornberger, 2016; Ruiz, 2010). De olika förhållningssätten “begränsar hur vi talar om språk och frågor om språk, de bestämmer vilka grundläggande frågor vi ställer, vilka slutsatser vi drar från data och även vilka data vi samlar in” (Ruiz, 1984, s. 14, vår översättning).

De tre förhållningssätten har visat sig mycket användbara vid analys av politiska debatter och förhandlingar samt vid analys av olika situationer där individers tankar om språk framkommer, bland annat i undervisnings-sammanhang (Hult & Hornberger, 2016). Dessa förhållningssätt utgör det ramverk som hjälper oss att analysera hur lärarna relaterar till och utvidgar sina attityder och föreställningar om flerspråkighet i samtal mellan varandra och hur dessa attityder och föreställning kommer till uttryck i deras undervisning (se även Fives & Buehl, 2016).

Språk-som-problem

Det första förhållningssättet, *språk-som-problem*, återspeglar en enspråkighets-norm med ett dominerande majoritetsspråk. Med ett enspråkigt ideal och assimileringstänkande begränsas eller till och med elimineras flerspråkighet. En språklig mångfald och talare av flera språk uppfattas som ett hot mot assimilation, nationens enhet och majoritetsspråket (Hult & Hornberger, 2016; Johansson & Richards, 2017; Ruiz, 1984, 2010). Enligt detta förhållningssätt är det inte heller önskvärt att bevara eller utveckla andra språk än majoritetsspråket. Behärskning av ett minoritetsspråk ses som ett hinder som måste övervinnas och minoritetsspråkets icke-vara anses vara lösningen (Hult & Hornberger, 2016; Ruiz, 1984, 2010). Talare av ett minoritetsspråk döms vidare utifrån sina bristande språkkunskaper i majoritetsspråket och språkliga problem länkas därtill samman med sociala problem. Vidare anses flerspråkighet till och med kunna leda till kognitiva svårigheter hos talaren och hämma bland annat akademiska prestationer.

I en svensk utbildningskontext skulle detta förhållningssätt innebära att utbildningens syfte skulle vara en strävan att ersätta elevens språkliga repertoar med majoritetsspråket. Att tvärtom bedriva en utbildning som söker utveckla alla elevens språk anses bidra till att sociala klyftor ökar (Hult & Hornberger, 2016; Ruiz, 1984). Ett sådant fokus menar man kunna leda till att utvecklingen av majoritetsspråket blir lidande och att eleven i stället bör exklusivt exponeras för majoritetsspråket (Hult & Hornberger, 2016; Ruiz, 1984, 2010).

En problem-orienterad syn på flerspråkighet har i svensk forskning synliggjorts såväl i tidigare policydokument (Lindberg, 2009; Paulsrud m.fl., 2020) som hos lärare (Lindholm, 2020; Lundberg, 2018; Paulsrud m.fl., 2023; Svensson, 2020). Forskning om nyanlända elevers skolgång i såväl grundskolan (Axelsson, 2015; Bunar, 2010, 2015; Juvonen, 2015; Nilsson Folke, 2017; Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson & Bunar, 2015) som i gymnasie-

skolan (Duek & Sharif, 2021; Rehman & Juvonen, 2022; Sharif, 2017) har också identifierat flera tillkortakommanden, däribland bristfälliga kunskaper hos såväl lärare som rektorer om språkets roll för kunskapsutveckling och tillvaratagande av elevers tidigare kunskaper – något som argumenterats åter- spegla en enspråkighetsnorm och ha förödande konsekvenser inte bara för kunskapsresultat utan också elevers identitetsutveckling och inkludering.

Språk-som-rättvisa

Det är genom språk som vi rör oss inom och mellan sociala domäner (Johansson & Richards, 2017). Ruiz andra förhållningsätt, *språk-som-rättvisa*, har ett brett samhällligt perspektiv på språkanvändning som kan kopplas till mänskliga rättigheter. Språklig ojämlikhet anses med detta perspektiv leda till social ojämlikhet, eftersom det är genom språket en individ får tillgång till samhället och allt som samhället har att bidra med, till exempel utbildning, arbete och hälso- och sjukvård (Hult & Hornberger, 2016; Ruiz, 1984). Språk relateras också till individens personliga frihet och det ses som en mänsklig rättighet att få tala och bibehålla sina språk. Internationella konventioner och fördrag (se till exempel EU-kommissionens språkpolicy-portal på <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>) utgör ofta grunden till utformandet av såväl positiva som negativa rättigheter. Positiva rättigheter expanderar minoritetsspråkens användningsområde och ger tillgång till sådant som samhället har att erbjuda (Ruiz, 1984). Möjligheten att få använda sitt språk inom specifika domäner som skolan är en sådan rättighet. I Sverige skrivs individens positiva språkliga rättigheter fram i flera lagar och förordningar. I Språklag (SFS 2009:600, §14) garanteras allas rätt att lära sig samhällets gemensamma huvudspråk svenska, men också allas rätt att utveckla och använda sitt modersmål. Svenskt teckenspråk och de fem nationella minoritetsspråken finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska omnämns särskilt (§7; se även Lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk, SFS 2009:724) men rätten till att bevara och utveckla andra minoritetsspråk är också tydligt framskrivet. I skolans styrdokument (Lgr11; Lgr22; Gymnasieförordning, SFS 2010:2039) specificeras vidare elevers rätt till undervisning i såväl svenska, svenska som andraspråk som modersmål (annat än svenska), samt, vid behov, studiehandledning på modersmål eller tidigare skolspråk. Svenskt teckenspråk och de nationella minoritetsspråken ges särskilt starkt skydd även i dessa dokument. Till exempel omfattas de inte av bestämmelser om minst antal elever för modersmålsundervisning eller tillgången till lämpliga lärare, vilket gäller för övriga minoritetsspråk.

Negativa språkliga rättigheter är däremot exkluderande, eftersom de inkluderar bara vissa talare och utesluter andra. I skolan skulle en negativ rättighet till exempel kunna tillåta bara användningen av majoritetsspråket, något som på senare tid åter föreslagits av flera politiker trots tidigare dåliga erfarenheter

av sådana förbud (Hyltenstam & Milani, 2012; SOU 2017:91). Skillnaden mellan positiva och negativa rättigheter är dock inte alltid entydig. Skolans styrdokument garanterar flerspråkiga elever rätten till undervisning i svenska som andraspråk (SVA), och särskiljer därmed gruppen som bedöms ha behov av undervisningen. Detsamma gäller rätten till studiehandledning på modersmål, som ska erbjudas elever som inte klarar av att följa ordinarie undervisning på svenska. I svensk kontext har också dessa verksamheter, tillsammans med modersmålsundervisning, kritiserats för implementeringsproblem. Kritiken har bland annat gällt organisatoriska brister såsom brist på såväl behöriga lärare som läromedel, oklara principer för placering i SVA, kompetensförsörjning för lärare, bristen av helhetssyn och långsiktighet och minoritetsspråkens låga status (Bunar, 2010; Lindberg, 2009; Reath Warren, 2013, 2017; SOU 2017:91).

Språk-som-resurs

Det tredje förhållningssättet, *språk-som-resurs*, värdesätter språklig och kulturell mångfald. Flerspråkighet ses som en resurs för såväl den enskilda individen som samhället och nationen (Ruiz, 1984). På vilket sätt språket anses utgöra en resurs kan däremot skilja sig åt och motiveras på olika sätt av olika aktörer, ofta med argument som lyfter *inre* eller *yttre värden*. Inre värden kan handla om att språkliga minoritetsgrupper gynnas eftersom minoritetsspråkets status höjs eller att flerspråkiga individers identitet förstärks, medan yttre värden i stället betonar hur språken kan utnyttjas strategiskt och utgöra en ekonomisk vinst för hela samhället. Även om det ena inte behöver utesluta det andra påpekar Ruiz att om ett val behöver göras mellan nationens och minoritetstälarens intressen kommer det troligen göras på den sistnämndas bekostnad (Ruiz, 1984).

I såväl svensk som internationell skolkontext har språk-som-resurs lyfts fram som en framgångsfaktor för såväl elevers måluppfyllelse i alla ämnen som deras språk- och identitetsutveckling (Cummins, 2017, 2021; García, 2009; Gibbons, 2018a, 2018b; Hajer, 2016; Juvonen & Källkvist, 2021; Juvonen & Uddling, 2022; Nygård-Larsson, 2011; Nygård Larsson & Jakobsson, 2020; Reath Warren, 2021; Rehman & Juvonen, 2022; Schleppegrell, 2004; Svensson, 2016; Uddling, 2019; Wedin, 2021; Winlund, 2021). Språk utgör också en av resurserna som eleverna bär med sig till skolan och utgör därmed en viktig beståndsdel i de resurser som enligt inkluderande undervisning, som bejaktar diversitet och ser mångfald som en resurs snarare än ett problem, bör lyftas fram i all undervisning (Ainscow & Messiou, 2018; Bunar & Juvonen, 2022; Hult, 2017; Matthews, 2008). Sverige har en lång tradition av flerspråkighetsforskning och forskning om språk-som-resurs i skolsammanhang som lämnat avtryck i såväl lagar, förordningar och skolans styrdokument. Den svenska språklagen (SFS 2009:600) och skollagen (SFS 2010:800)

garanterar rätten till att både få använda sig av och lära sig såväl svenska som andra språk utöver svenska, och skolans kurs- och ämnesplaner skriver fram elevers språk som en resurs för lärandet.

METOD OCH MATERIAL

Studiens teoretiska utgångspunkt utgörs av Ruiz' (1984) tre ideologiska förhållningssätt till språkpolicy och språkplanering, utifrån den utveckling Hult och Hornberger (2016) gjort i skolsammanhang. För att besvara våra forskningsfrågor genomförde vi dels semi-strukturerade fokusgruppsamtal med två lärare, dels samlade vi material via ljudinspelningar från åtta klassrumsobservationer med deltagande observation (fyra i vardera lärares klassrum). För att dokumentera det som uppmärksammades under observationerna användes också fältanteckningar och fotografier. Skolan som lärarna arbetade på hade en språk- och kunskapsutvecklande policy i alla ämnen, hade behöriga svenska som andraspråklärare och erbjöd eleverna studiehandledning på modersmål och modersmålsundervisning. Arbetssättet hade skolledningens stöd samtidigt som ledningen aktivt arbetade för att utveckla undervisningen och ge goda organisatoriska ramar, bland annat genom att aktivt uppmuntra och arrangera fortbildning och att ha anställda modersmålslärare på skolan. De två lärarna undervisade i olika ämnen på skolans språkintruktionsprogram. Lärare 1 undervisade i samhällskunskap. Hen hade undervisat 10–15 år på gymnasiet i ämnena samhällskunskap och matematik. Hens förstaspråk var svenska, men hen angav sig även kunna engelska, franska och tyska. Vid en fråga om hur hen tyckte det var att undervisa nyanlända elever svarade hen att det är både lärorikt och roligt, men samtidigt en stor utmaning. Den andra läraren, Lärare 2, undervisade i matematik. Hen hade undervisat i över 20 år i matematik inom grund- och gymnasieskolan. Hens förstaspråk var arabiska, men hen kunde även svenska och engelska. Båda lärarna hade deltagit vid enstaka föreläsningar om transspråkande som ett sätt att tillvarata elevers språkliga resurser i undervisningen, men ingendera hade genomgått en utbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Liksom Lärare 1 upplever Lärare 2 att det är en utmaning att undervisa flerspråkiga nyanlända elever. Vad utmaningarna bestod av berördes dock inte explicit av någondera läraren. Klassen där de två lärarna undervisade hade 26 elever och under en kartläggning som gjordes av elevernas språkliga repertoarer namngav de deltagande eleverna 14 olika språk som de behärskade i olika utsträckning: arabiska, dari, engelska, franska, grekiska, kinesiska, latin, persiska, ryska, somaliska, spanska, svenska, thailändska och turkiska.

För att analysera och tolka insamlade data följdes Yins (2015) cykel för kvalitativ analys. Inledningsvis transkriberade och anonymiserade vi det insamlade samtalsmaterialet. Materialet lagrades i en databas där vi kunde syste-

matiskt organisera studiens rådata utifrån hur lärarna under de semi-strukturerade samtalen dem emellan talar om språk och/eller språkanvändning samt undervisning av nyanlända elever i sina klassrum i vad här benämns citat. Citaten identifierades således utifrån kriterierna 1) lärarna talar om språk och/eller språkanvändning eller 2) lärarna talar om undervisning av nyanlända elever. Ofta sammanföll dessa så att citaten handlade om språk och språkbruk i undervisningssammanhang, men inte alltid. Citaten analyserades sedan i termer av en inledande tematisk kodning av yttranden som på ett eller annat sätt handlade om språk och språkbruk, som i sin tur analyserades i termer av Ruiz' (1984) tre ideologiska förhållningsätt. Vidare försågs citaten med våra observationskommentarer – hade vi eller hade vi inte kunnat observera att lärarna också iscensatte det de pratade om i sin undervisning. Detta resulterade i en tabell med fem olika kolumner, illustrerade i tabell 1. I den första kolumnen återfinns själva citatet. Därefter anges *vad* lärarna mer explicit sade, de teman vi identifierat, om vi kunnat observera exempel på iscensättande och slutligen visas hur vi tolkat yttrandet i termer av Ruiz (1984) språkliga förhållningsätt. På så sätt bröt vi först ner lärarnas yttranden i mindre enheter för att sedan återsamla yttrandena för att synliggöra variationen i vilka slags uttryck som kunde kopplas till de olika förhållningsätten.

Tabell 1.

Exempel på analys

Citat	Vad exakt	Teman	Observationer	Orientering
Lärare 1: Men jag tänker att det underlättar för ibland är eleverna duktiga på engelska så kan man ju använda den just ibland.	Engelska kan användas	Att använda elevers språk för lärande	Vi har inga observationer om detta från lärares sida. Däremot använder eleverna ibland engelska.	Språk-som-resurs

ANALYS OCH RESULTAT

Syftet med fallstudien var att undersöka hur ämneslärare i andra ämnen än svenska som andraspråk talar om elevers språk och språkanvändning och om att arbeta språk- och kunskapsutvecklande i sin ämnesundervisning för att stärka elevers lärande. För att kunna avgränsa ett sådant stort ämnesområde valde vi att fokusera på en av flera centrala delar som kan utgöra ett sådant arbetssätt (Juvonen & Uddling, 2022), nämligen hur lärare medvetet kan

fokusera på språket i ämnet genom att använda elevers samlade språkliga repertoarer som en resurs i ämnesundervisning (Juvonen & Källkvist, 2021).

Inledningsvis redovisas hur de två ämneslärarna talar om elevernas språk och språkanvändning i skolan och i den ämnesundervisning de själva bedriver. Med avstamp i denna första del går vi sedan vidare med att presentera hur lärarna i sin praktik tolkar och översätter sina tankar till handling, vad vi faktiskt kunde hitta belägg på i våra fältanteckningar och klassrumsinspelningar.

Lärarnas förhållningssätt till språk

I samtalet mellan de två ämneslärare framkom flera förhållningssätt till användning av elevernas språk och språkanvändning i skolan i största allmänhet och i deras egen ämnesundervisning i synnerhet. Utifrån lärarnas utsagor identifierade vi tre olika teman för hur lärarna uppfattade språk-som-resurs för lärande: ATT ANVÄNDA LÄRARES SPRÅKLIGA RESURSER, ATT ANVÄNDA ELEVERNAS SPRÅKLIGA RESURSER, och ATT ANVÄNDA MULTIMODALA RESURSER. Flera exempel på hur dessa kunde aktiveras gavs av ämneslärarna under samtalet. Nedan redovisas de olika teman mer ingående, men det bör betonas att de är i viss utsträckning sammanflätade.

Lärarna vet vilka språk eleverna talar utifrån den initiala kartläggningen av elevers kunskaper när de börjar i skolan. Båda lärarna är också medvetna om Lärare 2:s flerspråkighet och lyfter fram hans möjlighet att aktivt stötta eleverna på arabiska (se utdrag 1). I viss utsträckning lyfts även Lärare 1:s kunskaper i engelska.

Utdrag 1. Lärarnas språkliga resurser

Lärare 1: Men jag tänker du också att du kan arabiska.
[turer med annat innehåll borttagna]

Lärare 2: Men det är synd också jag kan inte prata andra språk också. Så det är ibland jag förklarar. Jag brukar förklara på svenska till alla, men sen några de frågar "men jag kan inte kan du förklara på arabiska?". Jag förklarar sakta sakta [säger detta tystare] till utan att andra ska också höra så jag vill också bara till henne eller till honom. Men det är synd också att jag kan inte förklara till andra, men vi har studiehandledare.

Både eleverna och lärarna har alltså flera språkliga resurser till sitt förfogande. Ett arbetssätt som tillvaratar dessa språkliga resurser som båda lärarna lyfte fram och som exemplifieras i utdrag 2 och 3 var att översätta ord och ge förklaringar på språk som de själva delade med sina elever.

Utdrag 2. Översätta ord

Lärare 2: [...] om det är vissa ord så kan du säga det och sen kan de förklara det för varandra också så att det är.

Utdrag 3. Att använda engelska

Lärare 1: [...] ibland är eleverna duktiga på engelska så kan man ju använda den just ibland.

Samtidigt som ATT ANVÄNDA LÄRARENS SPRÅKLIGA RESURSER lyftes fram som en resurs går det även att identifiera ett bristperspektiv. Lärare 2 tycker visserligen att det är bra att kunna arabiska (språk-som-resurs) men tycker samtidigt att det faktum att hen inte kan prata andra språk som eleverna kan (och således inte förklara för andra än arabisktalande elever) ses som en brist (språk-som-problem), som studiehandledning på modersmålet är lösningen för (språk-som-resurs). På skolan finns anställda studiehandledare i somaliska, dari och arabiska, vilket enligt samhällskunskapsläraren är positivt (utdrag 4; se även utdrag 1).

Utdrag 4. Studiehandledning

Lärare 1: [...] sen har vi ju studiehandledning på somaliska, dari och arabiska, men det är ju många språk som inte kommer in i dem. Vi har fått jättebra. De har gjort studiehandledning med översättning till varje kapitel i samhällskunskapen. Jättebra på de tre språken. Där har ju jag många elever som inte har användning av dem så man känner ibland att de är lite, men de har ju orden så de kan ju sitta sen och göra det till sina språk.

Studiehandledning kan emellertid inte erbjudas samtliga nyanlända elever (språk-som-rättvisa). Men lärare 1 påpekar också att ordlistor med termer och begrepp får fungera som substitut (utdrag 4). Studiehandledning, som elever som inte kan följa ordinarie undervisning på undervisningsspråket svenska har rätt till omnämns således av lärarna som något positivt. I övrigt talar lärarna inte om språk-som-rättighet under samtalet – det verkar närmast som att elevernas rättigheter till stöd tas för givet. Lärare 1:s påpekande om den ojämlika tillgången till studiehandledning skulle kunna likställas med Lärare 2:s önskan om att kunna kommunicera på alla elevernas språk. Förutom språk som lärarna själva delar med eleverna och studiehandledning på modersmålet lyfter båda lärarna även ATT ANVÄNDA AV ELEVERNAS SPRÅKLIGA RESURSER genom att låta eleverna hjälpa varandra som en möjlighet, vilket framgår av utdrag 5.

Utdrag 5. Elever som hjälper varandra

Lärare 2: Absolut vi har studiehandledarna som hjälper absolut. De hjälper mycket och eleverna hjälper varandra. Jag har en elev som pratar somaliska. Han hjälper en tjej som hon inte är duktig. Hon har inte så mycket grund i matte där på x-skolan. Han är jättesnäll. Han förklarar hela tiden till henne. Jag säger kan du förklara till henne. Han förstår vad säger jag när jag förklarar men hon förstår inte så mycket. Hennes grund är inte så stark också, men han hjälper henne. Så det är jättebra.

Studiehandledarna hade översatt den anpassade läroboken i samhällskunskap till tre andra språk, med det är även vanligt att eleverna själva får översätta skolmaterial på svenska till andra språk (se utdrag 2–4). Detta görs bland annat genom ATT ANVÄNDA MULTIMODALA RESURSER. Lärare 1 sade sig lägga upp nya termer och begrepp i Google Classroom, så att eleverna själva hade möjlighet att översätta och skriva dem på andra språk. Läraren motiverade detta med att eleverna då kan förstå orden lättare, men problematiserade även under samtalet att en del ord kunde vara nya för eleverna på alla språk och att det då var nödvändigt med en förklaring. Även om det enligt läraren inte alltid räckte med att översätta ord betonade hen samtidigt möjligheten. Förutom översättning av enstaka ord översätter eleverna relativt stora textmängder med digitala översättningstjänster som verktyg:

Utdrag 6. Digitala översättningstjänster

Lärare 1: [...] De sitter och översätter och några sitter med sin Chromebook och skriver av hela uppgiften och sen får den översatt och då får de den uppläst också var precis på svenska. Så Chromebooken är också ett jättebra verktyg för att hjälpa dem också med språket. Att de kan få det uppläst och lägger man en text i Google kan man få den uppläst [...] och sen även sin egen text de har skrivit kan de ju få uppläst och då kan det vara lättare kanske att höra att jag gjort något grammatiskt fel eller stavat något ord fel. Så att det. Det är riktigt bra.

I utdrag 6 framgår att eleverna sitter och skriver av hela textuppgifter och sedan lyssnar på översättningarna med hjälp av talsyntes. Vidare nämns att eleverna lägger in och får egenproducerade texter upplästa på samma sätt. Enligt läraren fungerar detta även som ett verktyg för att lokalisera och rätta till avvikelser från stavningsregler och skriftspråksnormer. Samtidigt som läraren värderar växelverkan mellan tal och skrift på olika språk som en tillgång och ett stöd, uppmärksammar översättningsproceduren eleverna på stavning och språkliga fel och stöttar på så vis elevernas språk- och skrivutveckling i ämnet.

Ytterligare ett sätt att använda multimodala resurser för lärande finns i form av flerspråkiga filmer. Under samtalet uttryckte sig båda ämneslärarna

genomgående positivt om Studi.se.⁴ Studi.se innehåller korta animerade filmer med ljud och undertexter som vid studiens genomförande fanns i totalt 13 olika ämnen, varav två var samhällskunskap och matematik, på tolv olika språk.

Utdrag 7. Digitala lärresurser

Lärare 2: Ja, men vi har också en bra webbsida, Studi.se. Så där man kan visa eller eleven får hjälp där med olika språk man kan lyssna på samma film men med svenska med dari med somaliska med arabiska, så jag har tipsat alla elever att gå dit och kolla lyssna på svenska, sen också på ditt språk sen så det är bra också.

Lärare 1: Sen man kan också välja undertexter att man har lyssnat på svenska men ha sitt modersmål. Så får man ju både svenskspråket men även att man förstår vad det är, så den Studi använder jag jättemycket på x-skolan. Och det gör ju inte alltid jag i [olika klasser] att jag visar filmerna men däremot kan jag lägga länkarna på Google Classroom så har de som har möjlighet att den här lektionen tyckte jag var svår idag med begreppen då kan jag gå in och titta på den här filmen så får jag mer förståelse så att det är. Det tycker jag är väldigt bra.

En resursorienterad syn på språk framträder uttryckligen i utdrag 7. Lärare 2 lyfter explicit de flerspråkiga filmerna på Studi.se som en resurs och ger sedan exempel på flera olika språk. Användningen av filmer där eleverna har möjlighet att byta och blanda såväl talat som skrivet språk var dock hänvisad till utanför klassrummet; Lärare 1 sade explicit att hen oftast inte arbetade med filmerna under lektionerna. I stället lade hen upp länkar i Google Classroom, så att eleverna hade möjlighet att nyttja denna resurs efter lektionerna om de tyckte lektionen var svår.

Lärarna är överens om att det inte alltid räcker enbart med direktöversättningar från ett språk till ett annat för att lärande ska ske, inte minst på grund av ämnesspecifika sätt att uttrycka betydelse på:

Utdrag 8. Språk och ämne

Lärare 1: [...] Matten är ju också som sagt läsuppgifterna som är annars hänger de ju med på det. Men här får du ju en bok med en text så om du inte har svenskan och förståelsen så är det ju inte lätt för det ser man ju på eleverna när du får frågorna då sitter de ju och tittar där ser jag röd och där står det röd så då översätter jag den meningen sen kan det vara helt alltså att man har frågat något helt annat. Men de har bara tagit där de ser ett ord och tänker att det är det rätta så svaren blir ju ibland "goddag yxskaff". Men där ser man ju läsförståelsen och då ligger ju svenskan på en nivå fyra till sex i [klassen] och läser samhällskunskap mot är nio och

det är ju tufft. Och det ser jag ju också efter en termin att det är många som inte kommer nå betyg till våren.

Utdrag 9. Språk och ämne

Lärare 2: Men när det gäller textuppgifterna de läser, men de förstår inte frågan. Eller de förstår 90 % men du ska svara fel. I textuppgifter i matematik de måste förstå frågan exakt. Om du förstår 95 % så du ska svara inte rätt. Så ibland bara ett ord eller en bokstav påverkar hela frågan. Så det hjälper inte dig att översätta frågan eller fråga läraren med hjälp på lätt svenska. Nej, det hjälper inte, man måste förstå hela frågan 100 % rätt annars du svarar inte rätt.

Av utdrag 8 och 9 framgår att lärarna är medvetna om att språk är mer än ord, och indirekt också att kunskapspråket skiljer sig från vardagsspråket. Lärare 1 betonar att samhällskunskapsämnet är ett mer texttungt ämne än matematik, där inte bara orden utan sammanhanget måste förstås. Lärare 2 å sin sida lyfter fram textuppgifter som en väsentlig del av matematikämnets språk, som man måste behärska för att kunna lösa uppgifterna. Gemensamt för båda lärarnas yttranden är att tillgången till ett adekvat ämnesspråk ses om helt avgörande både för lärandet i ämnet och att eleverna ska kunna visa sina ämneskunskaper. Bristande kunskaper i ämnesspråket (språk-som-problem) utgör ett hinder för eleverna för att få godkända betyg och sätter på så sätt stopp för deras fortsatta skolkarriärer.

Att just elevernas färdigheter i undervisningsspråket svenska upplevs av lärarna som ett problem framkommer också i utdrag 10 och 11:

Utdrag 10. Elevernas svenska

Lärare 2: så det också man måste tänka att det språket [svenska] är jättesvårt för dem i början så vi måste anpassa vår undervisning till det inte vi prata jättefort vi måste fokusera på de nya orden hela tiden skriva dem och säga dem flera gånger. Jag brukar skriva dem på tavlan och säga flera gånger matteord.

Utdrag 11. Elevernas svenska

Lärare 1: Nej men det jag tänker är ju att man anpassar ju alltså dels med mycket bilder beroende också på hur mycket svenska dom kan.

Av utdragen ovan framgår att elevernas språkliga resurser används aktivt för att överbygga elevernas mindre utvecklade svensk-kunskaper ”i början”, vilket antyder ett fokus på de yttre värden ett strategisk användande av elevers språkliga resurser kan ha. Enligt Hult och Hornberger (2016) indikerar ett sådant synsätt dock också ett bristperspektiv (språk-som-problem).

Sammantaget ger lärarna uttryck för en komplex bild av sin syn på att undervisa nyanlända flerspråkiga elever språk- och kunskapsutvecklande i sina ämnen. Å ena sidan ses elevernas flerspråkighet som en resurs för lärande; båda lärarna ser fördelar i att själva kunna förmedla ämneskunskaper på gemensamma språk utöver svenska med eleverna, att erbjuda studiehjälpling, att låta eleverna med gemensamma språkliga resurser hjälpa varandra och att använda sig av multimodala resurser i den mån de finns tillgängliga. Å andra sidan motiveras användning av elevers språkliga resurser på grunder som baseras på ett konkurrerande bristperspektiv: elevers svenska räcker inte till för att ta till sig eller visa deras ämneskunskaper.

Analysen har hittills översiktligt kartlagt elevernas språkliga resurser och om lärarna sade sig använda dessa i sin undervisning eller inte. I nästa del flyttas fokus till *hur* detta arbete genomfördes i praktiken vid de observerade tillfällena.

Att använda elevernas språkliga repertoarer som resurs i klassrummet

Analysen av våra ljudinspelningar och fältanteckningar i klassrummet tar avstamp i resultaten av analysen av samtalet lärarna emellan, samtidigt som vi letat efter alla exempel för hur elevernas språk används eller omnämns i klassrummet under de observerade tillfällena. Resultaten bekräftar till stora delar det lärarna uttrycker om språkanvändningen i klassrummet i fokusgruppsamtalet, men de åtta observationstillfällen ger oss också en inblick i hur eleverna språkar och interagerar med varandra och med läraren under lektionerna.

Lektionerna i samhällskunskap följde ett återkommande mönster som utgjordes av föreläsningar, videofilmer på svenska och ibland engelska och eget eller smågruppsarbete. Lektionerna var till övervägande del enspråkigt på svenska, men vi har vid flera tillfällen hört läraren uppmuntra eleverna att använda sig av andra språk när de löser uppgifter hemma. Läraren säger sig under fokusgruppsamtalet visa intresse för elevernas språk, men uppmuntrar deras användning främst utanför klassrummet. Detta blir tydligt även vid hens användning av multimodala resurser, som exempelvis flerspråkiga ordlistor och filmer (se även utdrag 7). Ingen lektionstid ges till dessa aktiviteter och eleverna förväntas således lägga tid på detta utanför ordinarie ämnesundervisning. Samtidigt kunde vi observera användning av andra språk när eleverna arbetade självständigt eller i smågrupper.

Utdrag 12. Digitala språkverktyg (fältanteckning)

Eleverna ska nu göra en uppgift där de ska rita ett eget ekonomiskt kretslopp. Läraren förklarar uppgiften och ger förslag på hur eleven kan tänka när hen ritar sitt kretslopp. Eleverna börjar jobba. Några flyttar till ett annat ställe i klassrummet för att sitta bredvid någon. Eleverna samtalar med varandra och diskuterar på olika språk med inslag av svenska. På

datorerna är nu Lexin och Google översatt framme. Det verkar som eleverna arbetar engagerat med uppgiften. Det är mycket prat. Även om eleverna mestadels använder andra språk än svenska verkar de diskutera, jämföra och testa olika sätt att rita på.

Det fanns således en praxis av att eleverna aktivt använde sig av sina språkliga resurser i klassrummet för ämneslärande. Vi har inga observationer om att läraren skulle systematiskt använda sig av engelska, men däremot använder eleverna ibland engelska. Undantaget är under en lektion när ett youtube-klipp från Disneys *Lejonkungen* visas på engelska för att jämföra livets kretslopp med det ekonomiska kretsloppet som behandlades inom ett arbetsområde i samhällsekonomi.

Även lektionerna i matematik följde ett återkommande mönster bestående av genomgångar och eget arbete i matematikboken. Lektionerna i matematik var däremot inte enspråkiga (se utdrag 1), även om vi observerade att läraren använde svenska i helklass. En del av förklaringen till detta kan bero på att läraren kunde arabiska, ett språk som hen delade med flera av eleverna i klassen. I matematikundervisning var lärarens användning av arabiska ett levande inslag, framför allt när hen vände sig direkt till enskilda elever (utdrag 13).

Utdrag 13. Det flerspråkiga klassrummet (fältanteckning)

Läraren går runt och frågar varje elev hur det går och hjälper eleverna. Om eleverna kan arabiska använder hen det i sina förklaringar blandat med svenska, men om eleven inte kan arabiska sker förklaringen bara på svenska. Många elever jobbar tillsammans. Andra väljer att arbeta ensam. Det verkar som eleverna som jobbar med varandra har ett gemensamt språk annat än svenska, eftersom diskussioner sker på flera håll i klassrummet där eleverna talar med varandra på andra språk.

Våra lektionsinspelningar bekräftar att eleverna närmast regelmässigt använder sig av sina samlade språkliga resurser när de samtalar med varandra och att de hjälper varandra att lösa skoluppgifter på olika språk. Det är emellanåt svårt att höra vad de säger och vilket språk som talas, men det är tydligt att flera språk används. Fältanteckningarna visar samtidigt att även om läraren själv inte kunde alla språk som eleverna talade användes dessa i klassrummet. Det verkade finnas en inarbetad "bikuperutin" i klassen:

Utdrag 14. Det flerspråkiga klassrummet: bikupan (fältanteckning)

Ett språk som flera elever delar med läraren är arabiska. Läraren talar med dessa elever på arabiska blandat med svenska. Ibland förklarar hen först på svenska, men när hen märker att eleven inte förstår byter hen språk. Det stoppar dock inte andra elever från att använda sina språk med läraren,

men då görs det med hjälp av andra elever och det kan under korta episoder bli en ”bikupa” i klassrummet med flera språk och röster som försöker förklara frågan för varandra, läraren och eleven tills alla förstår.

Även om matematikläraren inte sade något om det under fokusgruppsamtalet observerade vi att båda lärarna använde sig av flerspråkiga ordlistor. Under lektionerna i samhällskunskap har vi kunnat observera att sådana listor finns, men ingen explicit uppmaning gavs att översätta termerna och begreppen till andra språk än svenska. Matematikläraren, som också arbetade med flerspråkiga ordlistor uppmanade däremot eleverna till att utföra denna aktivitet under lektionstid. Till exempel skrev läraren upp nyckeltermerna och begreppen på tavlan och uppmanade sedan eleverna att översätta dessa till sina modersmål (se bild 1 och 2).

Bild 1.

I bilden har L2 skrivit upp det aktuella kapitlets nyckeltermerna på tavlan och sedan uppmanat eleverna att översätta dessa termer.

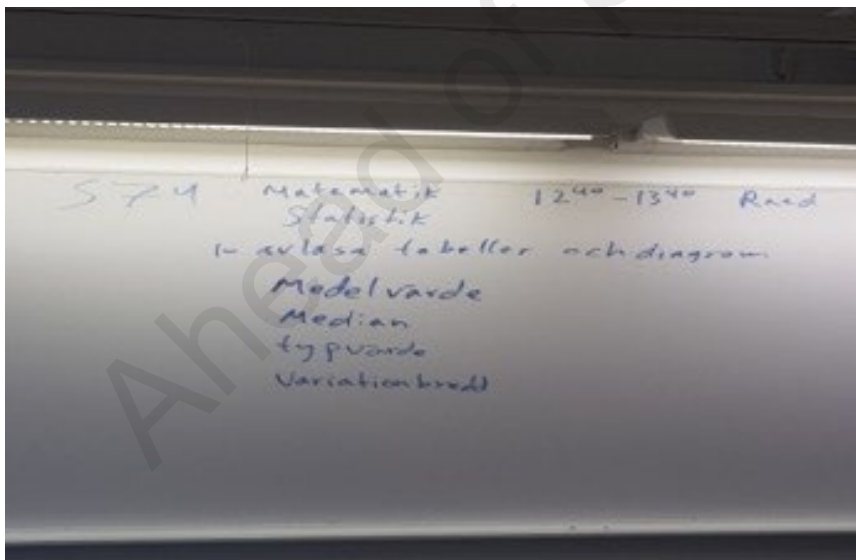
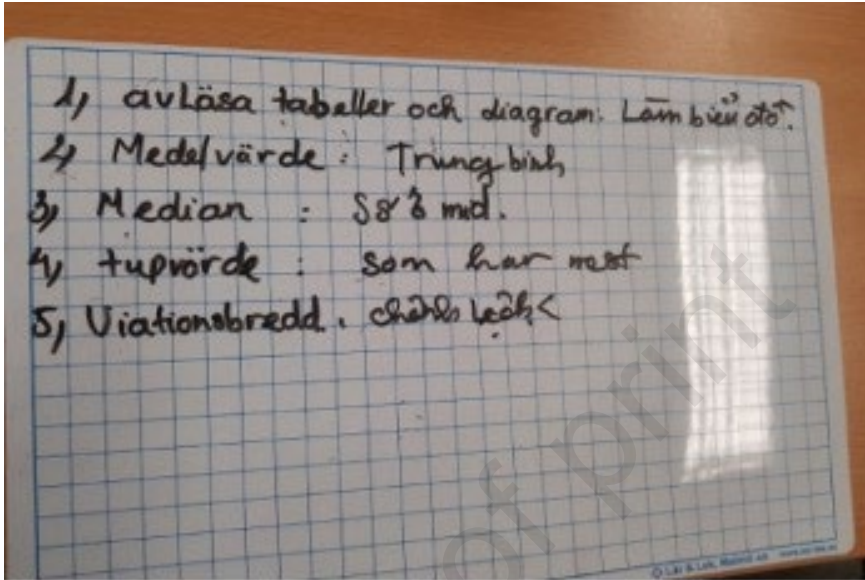


Bild 2.

I bilden ser vi hur en elev översatt termerna till ett annat språk eller gett en förklaring på svenska (punkt 4).



Ingen av lärarna nämnde något om elevernas läs- och skrivkunskaper på deras modersmål eller tidigare skolspråk. Något som lärarna däremot problematiserade under fokusgruppsamtalet var att en del ord kunde vara nya på alla elevernas språk. Detta menade lärarna krävde en mer djupgående förklaring. Vi har dock inte observerat tillfällen där sådana skulle ha getts eller diskuterats.

Studiehandledare har inte närvarat vid de observerade lektionerna, även om båda lärarna lyfte just studiehandledning på modersmålet under fokusgruppsamtalet som ett viktigt stöd. Vi har inte heller sett översättningar av läromedlet i samhällskunskap eller kunnat observera deras användning eller hur eleverna med ett annat modersmål gör, på vilket sätt studiehandledarna hjälper eleverna eller hur lärarna aktiverar denna resurs. Vi vet däremot att skolan har anställda studiehandledare på arabiska, somaliska och dari, som är de största språken eleverna talar utöver svenska på skolan, och köper även in studiehandledning för övriga språk när möjligt.

Användandet av multimodala resurser i undervisningen lyftes också av båda lärarna i form av digitala översättningstjänster som verktyg där eleverna kunde översätta såväl enskilda termer och begrepp som större textmängder. Möjligheten att lyssna både på andras och sina egna texter med hjälp av tal-syntes, samt flerspråkiga filmer på Studi.se betonades också. De digitala över-

sättningstjänsterna sågs alltså av lärarna som ett verktyg för både reception och produktion av text. Vi har i viss omfattning kunnat observera användandet av översättningstjänster i klassrummet (utdrag 12) men inte hört lärarna explicit uppmana användningen. Däremot har vi sett Lärare 1 visa filmer från Studi.se med svensk text och tal. En möjlig förklaring till detta är att eleverna troligen har fått information och uppmaningar om att nyttja denna resurs tidigare och redan är rutinerade användare. Utöver digitala översättningstjänster observerade vi båda lärarna använda sig av figurer och illustrationer på vita tavlan, samt såväl kroppsrörelser som illustrationer för att till exempel visa storleksskillnader.

Sammanfattningsvis ser vi vissa skillnader mellan hur lärarna talade om sitt arbete jämfört med vad vi faktiskt kunde observera i klassrummet. Användandet av elevernas språk för lärande observerades i båda klassrummen, men hade en något mindre framträdande roll i samhällskunskapsämnet. Detta beskrevs också av läraren som en aktivitet eleverna i första hand skulle göra utanför den ordinarie lektionstiden. Vad gäller användandet av lärarnas egna språkkunskaper och färdigheter finns dessutom en skillnad mellan de två observerade ämnena. Lärare 2:s kunskaper i arabiska möjliggör språkets användning, och elevernas språkliga resurser får en mer framträdande roll i matematikklassrummet. Lärarnas utsagor lyfter vidare användningen av multimodala resurser som en viktig komponent i undervisningen. Detta har vi kunnat observera i illustrationer av olika slag på svenska, i bilder eller via den egna kroppen. Användningen av multimodala flerspråkiga resurser har vi kunnat belägga i form av skriftliga översättningar av centrala begrepp. De flerspråkiga filmerna på Studi.se som båda lärarna nämner och som erbjuder många, men inte alla, elever tillgång till ämnesstöd på modersmål eller tidigare skolspråk, hänvisas dock till utanför ordinarie lektionstid. Våra resultat antyder således en samstämmighet mellan hur lärarna å ena sidan talar om och å andra sidan iscensätter användandet av elevers språkliga resurser i sin undervisning. De smärre skillnaderna kan förmodligen förklaras av det begränsade antal observationer vi genomfört.

DISKUSSION

Tidigare forskning betonar fler fördelar med ett inkluderande, språk- och kunskapsutvecklande arbete för skolframgång. Cummins (2017, 2021), García (2009), García och Li Wei (2014) och Juvonen och Källkvist (2021), bland andra, lyfter särskilt fram hur ett planerat, regelbundet inkluderande av elevers tidigare språkliga och kunskapsmässiga resurser i undervisningen skapar ett långsiktigt och hållbart förstärkande av elevers flerspråkiga och kunskapande identitet – något som ytterst bidrar till att utbilda starka och kunniga flerspråkiga individer som kan delta i och bidra till det demokratiska samhällsbygget.

I denna studie har vi analyserat, utifrån Ruiz (1984) tre ideologiska förhållningssätt till språk som rättighet, brist eller resurs, hur två erfarna ämneslärare som undervisar samhällskunskap respektive matematik på gymnasieskolans språkintruktionsprogram talar om nyanlända elevers språk och språk-användning i skolan och i synnerhet i sin egen undervisning. Vi har också, genom lektionsinspelningar och deltagande observation studerat hur de tolkar, översätter och iscensätter (Bunar & Juvonen, 2022) sina tankar i klassrummet. Trots materialets begränsade omfattning (ett samtal lärarna emellan och sammanlagt åtta inspelade observationstillfällen) kan man skönja vissa tendenser i hur de deltagande lärarna på en skola som har en policy att arbeta språk- och kunskapsutvecklande ser på och iscensätter detta i sin ämnesundervisning.

Den generella bilden av hur de två ämneslärarna samtalar med varandra om elevernas språk och språkanvändning i skolan och i sin egen ämnesundervisning domineras av ett resursorienterat förhållningssätt. Elevernas flerspråkiga resurser omnämns i allmänhet som något bra och positivt och lärarna listar flera resurser de själva säger sig använda i sin ämnesundervisning. På så sätt stämmer lärarnas utsagor väl överens med ett språk- och kunskapsutvecklande arbete, såsom det ofta beskrivs: "[a]rbetssätt med vilka man medvetet försöker stärka såväl elevernas kunskapsutveckling som de språkliga färdigheter de behöver för att kunna uttrycka den nya kunskapen" (Skolforskningsinstitutet, 2018, s. 7). Våra lektionsobservationer bekräftar också i mångt och mycket det som framkommer i lärarnas samtal. Ett språkligt fokus skapas av lärarna genom användning av flerspråkiga ordlistor och olika multimodala och flerspråkiga digitala resurser, ibland i klassrummet men också utanför lektionstid. Eleverna erbjuds tillfällen att samtala om ämnet både i helklass och genom grupparbeten, där deras tidigare kunskaper och erfarenheter om både språk och ämne kommer till uttryck. Det finns dock vissa skillnader mellan de två lärarna i på vilket sätt och i vilken omfattning elevernas språkliga resurser synliggörs och används i undervisningen. Lärare 2, som delar kunskaper i arabiska med många av eleverna, kan använda språket aktivt i enskilda samtal med eleverna, men uppmuntrar också sina elever att "hjälpa varandra" på olika språk vid enskilt arbete. Vi observerade eleverna använda sig av sina språkliga resurser även under Lärare 1:s lektioner, men snarare som en inarbetad rutin än som direkta uppmaningar. Svenska var helt klart det språk man talade i båda klassrummen när undervisningen var i helklass. Det gemensamma språket användes således för att stödja utvecklandet av alla elevers möjligheter att lyckas med sina studier i enlighet med vanliga beskrivningar av språk- och kunskapsutvecklande arbete.

När språk framträder som problem i Ruiz (2010) och Hult och Hornbergers (2016) mening i lärarnas samtal handlar det nästan uteslutande om elevernas bristande kunskaper i undervisningsspråket svenska, som begränsar elevernas möjligheter att både tillgodogöra sig ämnesinnehållet och att ut-

trycka sina kunskaper för att nå betyg i ämnet. Sammantaget framträder alltså ett fokus på de yttre positiva värden, elevers språkliga resurser som transportmedel mot svenska. Att få tillgång till svenska språket är viktigt, eftersom språklig ojämlikhet kan leda till social ojämlikhet (Hult & Hornberger, 2016; Ruiz, 1984). De inre positiva värden, att stärka elevers flerspråkiga identitet och betrakta flerspråkighet som ett mål i sig, har en mindre framträdande roll i lärarnas tal och deras praktik och framträder snarare som en rättighet.

De två lärare som deltagit i vår studie arbetar språk- och kunskapsutvecklande i sina ämnen och balanserar mellan att å ena sidan se och använda sig av den potential och den resurs elevers tidigare språkkunskaper utgör för ämneslärande och att å andra sidan se elevers bristande svensk kunskaper som ett hinder för skolframgång. De är båda måna om elevers kunskapsutveckling och uppmuntrar eleverna på olika sätt att använda sina samlade språkliga resurser för lärande. Samtidigt kan ett starkt fokus på yttre positiva värden riskera att ske på bekostnad av de inre positiva värden, elevers flerspråkiga identitet och inkludering som jämbördiga kunskapare (Cummins, 2017, 2021; García, 2009; Hult & Hornberger, 2016; Ruiz, 1984) i ett flerspråkigt och flerkulturellt Sverige. Att även ha flerspråkighet som mål skulle ge eleverna ännu bättre möjligheter att lyckas med sina studier (Duck & Sharif, 2021; Gibbons, 2018a, 2018b; Hajer, 2016; Reath Warren, 2016). En förstärkning och utveckling av arbetsformer som fokuserar språkbruket i ämnet samtidigt som det förstärker elevers flerspråkiga identitet och identitet som kunskapsbärare bortom ordlistor och översättning kan dock inte vila på enskilda lärares axlar, utan kräver tydligare och starkare centralt stöd (jfr Nilsson, 2023; Rehman & Juvonen, 2022; Paulsrud m.fl., 2020; Paulsrud m.fl., 2023).

TACKORD

Ett stort tack riktas till skolledare, lärare och elever vid medverkande skola.

NOTER

1. Vi använder i denna artikel termen *flerspråkiga elever* för att beteckna elever med en språklig repertoar som omfattar förutom svenska ett eller flera minoritetsspråk som eleverna i första hand lärt sig utanför skolkontexten.
2. Det här analyserade materialet härstammar från forskningsprojektet *Nyanlända elever i gymnasieskolan - en tvärvetenskaplig studie om språkutveckling, ämnesspråk och social inkludering* (Vetenskapsrådet Dnr 2017-03566). Projektet har granskats och godkänts

av Regionala etikprövningsnämnden i Linköping (Dnr 2018/191-31). Båda författarna har deltagit i insamling och analys av materialet, och i skrivandet i angiven författarordning.

3. Referenser till läroplanen och kursplaner avser Lgr11, som var den läroplan och de kursplaner studiens elever studerade mot. I den nya läroplanen och de nya kursplanerna som började gälla hösten 2022 har flera av de tidigare skrivningarna om språkets roll i ämnena ersatts med en allmän beskrivning om språkets roll för lärande i den inledande delen i Lgr2022: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Lgr2022, s. 8). Samtidigt har ämnena svenska som andraspråk och modersmål fått ett tydligare andraspråksfokus än tidigare.

4. Tjänsten som hette Studi.se vid studiens genomförande har sedan dess fått ett planerat namnbyte till Binogi, och återfinns på en ny webbplats: <https://www.binogi.se/>.

REFERENSER

Ainscow, Mel & Messiou, Kyriaki (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of educational change*, 19, 1–17.

Axelsson, Monica (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv I Nihad Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 81–138). Natur och Kultur.

Axelsson, Monica & Juvonen, Päivi (2016). Inledning nyanlända barn och ungdomar i de nordiska länderna. *Nordand*, 11(2), 5–12.

Axelsson, Monica & Magnusson, Ulrika (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson, & Inger Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt* (s. 247–267). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Vetenskapsrådet.

Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och Lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010. Vetenskapsrådet.

Bunar, Nihad (2015). Inledning. I Nihad Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (s. 9–36). Natur och Kultur.

Bunar, Nihad & Juvonen, Päivi (2022). ‘Not (yet) ready for the mainstream’ – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008. DOI: 10.1080/02680939.2021.1947527

- Burton, Jennifer & Rajendram, Shakira (2019). Translanguaging-as-Resource: University Instructors' Language Orientations and Attitudes Toward Translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21–47. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1301>
- Busch, Brigitta (2016). Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. I Marilyn Martin-Jones & Deirdre Marin (Red.), *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives* (s. 59–73). Routledge.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur och Kultur.
- Cummins, Jim (2021) Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. I Päivi Juvonen & Marie Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 7–36). Multilingual Matters.
- Duek, Susanne & Sharif, Hassan (2021). Svenska som mål och hinder – enspråkiga normer i flerspråkiga undervisningspraktiker. I Janne Kontio & Sofia Lundmark (Red.), *Yrkesdidaktiska dilemman* (s. 231–252). Natur och kultur.
- Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2016) Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1) 114–121.
- García, Ofelia. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Blackwell Pub.
- García, Ofelia & Li, Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gibbons, Pauline (2018a). *Ljft språket, lyft tänkandet – Språk och lärande*. Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2018b). *Stärk språket, stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Studentlitteratur.
- Hajer, Maaïke (2016). Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR071588>
- Hult, Francis M. (2017) More than a lingua franca: Functions of English in a globalised educational language policy. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 265–282. DOI:10.1080/07908318.2017.1321008
- Hult, Francis M. & Hornberger, Nancy H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 33(3), 30–49. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/476

- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson och Inger Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 17–152). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Vetenskapsrådet.
- Johansson, Janelle M. & Richards, Julia B. (2016). Language Orientations in Guatemala: Toward Language as Resource. I Nancy H. Hornberger (Red.) (2016), *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education* (s. 316–337). Multilingual Matters.
- Juvonen, Päivi (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Nihad Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande - mottagning och inkludering* (s. 139–176). Natur och Kultur.
- Juvonen, Päivi & Källkvist, Marie (Red.). (2021). *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Multilingual Matters.
- Juvonen, Päivi & Uddling, Jenny (2022). Språk- och kunskapsutvecklande arbete i språkligt heterogena klassrum. I Andreas Nordin & Michael Uljens (Red.), *Didaktikens språk. Om skolundervisningens mål, innehåll och form* (s. 121–136). Gleerups.
- Kouns, Maria (2016). Fysiklärares utveckling av sin språkdiraktiska repertoar. I Björn Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015* (s. 142–154). Liber.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* (2011). Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 9–37.
- Lindholm, Anna (2020). Svensklärares uppfattningar om flerspråkighet – en intervjustudie. *NOA. Norsk som andrespråk*, 36(2), 83–100. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-82652>
- Lundberg, Adrian (2018). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Language Planning*, 20 (3), 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Matthews, Julie. (2008). Schooling and Settlement: Refugee Education in Australia. *International Studies in Sociology of Education* 18(1), 31–45. doi:10.1080/09620210802195947.
- NC andraspråk (2018). (2020-12-12) *Vad innebär ett språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt?* Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LTTp-xAEaA4&feature=youtu.be>
- Nilsson Folke, Jenny (2017). *Lived transitions - experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

- Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica (2013). "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Nilsson, Jenny & Bunar, Nihad (2015). Educational responses to newly arrived students in Sweden. Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18.
- Nilsson, Josefin (2023). "Vi ser om dom flyter typ." *Att utveckla en språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever – möjligheter och begränsningar ur lärarperspektiv*. [Doktorsavhandling i språkdidaktik, Stockholms universitet].
- Nygård Larsson, Pia (2011). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 62) [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Nygård Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2020). Meaning-Making in Science from the Perspective of Students Hybrid Language Use. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 811–830. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09994-z>
- Otterup, Tore (2018). Nyanlända elevers språkutveckling. I Tore Otterup & Gilda Kästen-Ebling (Red.), *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 57–76). Studentlitteratur.
- Paulsrud, BethAnne, Zilliacus, Harriet & Ekberg, Lena (2020). Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 304–318. <https://doi.org/10.1080/1931352.1714158>
- Paulsrud, BethAnne, Juvonen, Päivi & Schalley, Andrea C. (2023). Attitudes and beliefs on multilingualism in education: voices from Sweden. *International Journal of Multilingualism*, (20)1, 68–85. DOI: 10.1080/14790718.2022.2153851
- Pratkanis, Anthony & Greenwald, Anthony G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245–285.
- Reath Warren, Anne (2013). Mother tongue tuition in Sweden-curriculum analysis and classroom experience. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1), 95–116.
- Reath Warren, Anne (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand: nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 11(2), 115–142.
- Reath Warren, Anne (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community Schools in Australia*.

- (Dissertations in Language Education 10). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Reath Warren, Anne (2021). Heteroglossia in mother tongue instruction in Sweden and the development of plurilingual literacies. *Pragmatics and Society*, 12(1), 106–31.
- Rehman, K. & Juvonen, P. 2022. Att undervisa nyanlända ungdomar för att utveckla både ämneskunskaper och språk – en historielärares värderingar om sitt uppdrag. *Humanetten*, 48, 168–197. <https://open.lnu.se/index.php/hn/index>.
- Ruiz, Richard (1984). Orientations in language planning. I Nancy H. Hornberger, (Red.) (2016), *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education* (s. 13–33). Multilingual Matters.
- Ruiz, Richard (2010). Reorienting language-as-resource. I John E. Petrovic (Red.), *International perspectives on bilingual education: Policy, practice, and controversy* (s. 155–172). Information Age.
- SCB (2021). Elever på program läsåret 2019/20. Tabell 5C. Skolverket.
- Schleppegrell, Mary. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Sharif, Hassan (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning. (Acta Universitatis Upsaliensis, Studier i utbildnings- och kultursociologi 10). [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- SFS 2009:724. *Lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk*. Kulturdepartementet.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2009:600. *Språklag*. Kulturdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Utbildningsdepartementet.
- Skolforskningsinstitutet. (2018). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet: med fokus på naturvetenskap*.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling: för barn och elever med annat modersmål än svenska*.
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sprak-kunskapsutveckling/kvalgr-sprakutv-slutrapport.pdf?epslanguage=sv>
- Skolinspektionen (2020). *Svenska som andraspråk i årskurs 7–9*.
<http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och->

- rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/svenska-som-andrasprak-i-arskurs-7-9/
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656c88/155>
- Skolverket (2016). *Utbildning för nyanlända elever*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2018/uppfoljning-av-sprakintroduktion>
- Skolverket (2020). *Skolverkets lägesbedömning 2020 (2020:1)*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2020/skolverkets-lagesbedomning-2020>
- Skolverket (2021). *Introduktionsprogram*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/introduktionsprogram>
- SOU 2017:91. *Nationella minoritetsspråk i skolan – förbättrade förutsättningar till undervisning och revitalisering*. Regeringskansliet.
- Svensson, Gudrun (2016). Translanguaging för utveckling av elevernas ämneskunskaper, språk och identitet. I Björn Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015* (s. 31–43). Liber.
- Svensson, Gudrun (2020). Möjligheter och utmaningar - lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. *Humanetten*, 45, 40–71. <https://doi.org/10.15626/hn.20204503>
- Uddling, Jenny (2019). *Textsamtalens möjligheter och begränsningar i språkliga heterogena fysikklassrum*. (Doktorsavhandlingar i språkdidaktik 14). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Wedin, Åsa (2021) (Trans)languaging Mathematics as a Source of Meaning in Upper-Secondary School in Sweden. I Päivi Juvonen & Marie Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 146–166). Multilingual Matters.
- Winlund, Anna (2021). *Inte för räddhågsna. Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintroduktion*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 43). [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Yin, Robert K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. (2. uppl.). Guilford Press.