

Flerspråkighet och transspråkande i lärarprogram för nyanlända lärare – språkbros med förhinder?

Catarina Economou* och Elin Ennerberg

Malmö universitet

Denna artikel handlar om en universitetsförlagd introduktionsutbildning för nyanlända lärare i Sverige, det så kallade snabbspåret. Den presenterade studien handlar om hur lärarnas flerspråkighet och transspråkande används, betraktas och tas tillvara i en kontext för högre utbildning och kompetensutveckling. Baserat på ett teoretiskt ramverk om transspråkande och olika synsätt på flerspråkighet och språkpolicyer, samlades data in genom intervjuer och observationer med utbildningens deltagare, lärare och handledare. Resultaten visar på att språkfrågan är komplex och flera tendenser visas. Dels ses deltagarnas språkkunskaper i svenska som bristande, dels ses deras flerspråkighet som en tillgång i vissa sammanhang. Transspråkandet visas fylla en viktig funktion i inlärningsprocessen inom kursens ram. Slutsatsen är att alla aktörer i utbildningen behöver få en högre medvetenhet om flerspråkighet och transspråkande så att deltagarnas kompetenser kan tillvaratas.

Nyckelord: flerspråkighet, nyanlända lärare, språksyn, transspråkande

BAKGRUND OCH SAMMANHANG – SNABBSPÅR FÖR NYANLÄNDA LÄRARE

Inom svensk skola finns ett stort framtida kompetensförsörjningsbehov som har lett till flera olika initiativ inom högre utbildning för att skapa flera olika vägar till läraryrket. Samtidigt kan ökad invandring till Sverige tyda på ett större behov av flerspråkighet i svensk skola för att bättre möta och undervisa elever med olika bakgrund. 2015 och framåt initierade regeringen en arbetsmarknadspolitisk satsning genom de så kallade snabbspåren. Dessa syftar till att underlätta vägen till bristyrken för nyanlända med rätt kompetenser. Ett av dem är det snabbspår som anordnades av svenska universitet för nyanlända med en lärarutbildning som önskar fortsätta sina karriärer i Sverige. Det finns flera hinder för immigrerade lärare för att anpassa sig till den svenska kontexten, t.ex. att förstå den svenska läroplanen och undervisningspraktiken (Bigestans, 2015; Bengtsson & Mickwitz, 2020; Economou, 2019). Dock är dessa utmaningar överskuggade av kommunikationssvårigheter relaterade till förståelse och uttal, d.v.s. språkliga färdigheter i svenska språket. Samtidigt antas nyanlända lärare besitta en särskild kompetens grundat på sina färsk erfarenheter av att vara invandrare och som gör dem lämpliga att stötta och agera som en resurs för elever med utländsk bakgrund (Bigestans, 2015; Ennerberg & Economou, 2020; Santoro, 2016).

Denna artikel handlar om snabbspåret för nyanlända lärare med fokus på hur deras olika språk används och betraktas i en kontext för högre utbildning. Studien riktar sig mot olika aktörer inom snabbspårsutbildningen, såväl deltagare som lärare och handledare, och undersöker olika uppfattningar om transspråkande och flerspråkighet.

*Författarkontakt: catarina.economou@mau.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2020 Catarina Economou & Elin Ennerberg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Economou, C. & Ennerberg, E. (2020). «Flerspråkighet och transspråkande i lärarprogram för nyanlända lärare – språkbros med förhinder?», *Högre utbildning*, 10(2), 75–89. <https://doi.org/10.23865/hu.v10.2211>

Syftet med studien är att beskriva och analysera olika synsätt på deltagarnas språkliga kompetenser och flerspråkighet som är rådande inom snabbspårsutbildningen. Ett ytterligare syfte är att undersöka vilken betydelse transspråkande som metod och förhållningssätt kan ha för lärares professionella utveckling. Utifrån vår studie diskuterar vi slutligen hur flerspråkighet och transspråkande kan bli till en resurs inom högre utbildning. Materialet innefattar perspektiv från såväl lärare och handledare som deltagarna.

SNABBSPÅRET FÖR NYANLÄNDA LÄRARE

Stockholms universitet hade en koordinerande roll i snabbspårsprojektet där de andra deltagande universiteterna var Göteborgs, Linköpings, Malmö, Örebro och Umeå universitet. Lärarsnabbspåret utvecklades som en 26 veckor lång utbildning. Utbildningen riktades mot arabisktalande deltagare med lärarbakgrund som antingen var inskrivna i etableringen, hade slutfört etableringen under de senaste 12 månaderna eller som under de senaste tre åren hade fått uppehållstillstånd i Sverige. Utbildningens upplägg under de 26 veckorna var veckovis uppdelad på två dagars teoretisk utbildning på universitetet, två dagars arbetspraktik och en dag yrkessvenska på universitetet. Utbildningen bestod av tre delkurser som belyser olika teman: Det svenska skolsystemets historia, organisation och värden; Didaktiska perspektiv och dokumentation av lärande samt Sociala relationer, konflikthantering och pedagogiskt ledarskap. Under kursens gång undervisades deltagarna i yrkessvenska. Syftet med utbildningen i svenska var alltså att ge deltagarna tillgång till ett yrkesspråk.

Snabbspåret för lärare och förskollärare leder inte till en lärarlegitimation eller validering av utbildning. Utbildningen kan istället ses som en introduktion till svensk skola, där deltagarna också fått mer information om hur de går tillväga om de vill komplettera betyg och söka svensk lärarlegitimation via Skolverket och Universitets- och högskolerådet (UHR).

Eftersom utbildningen har riktats mot nyanlända finns inga minimikrav på svenska utan utbildningen genomfördes vanligen på svenska och arabiska. Några av universitetslärarna är tvåspråkiga, med hög kompetens i både arabiska och svenska.

Den pedagogiska metoden som används inom den universitetsförlagda delen av snabbspåret för nyanlända lärare kallas *translanguaging*, eller *transspråkande* på svenska (Torpsten, 2018). Förutom en pedagogisk metod är transspråkande även ett förhållningssätt till flerspråkighet som sätter flerspråkiga individers faktiska språkliga praktiker i centrum (García & Wei, 2014). Både lärares och elevers språkliga repertoarer utnyttjas i undervisningen för att skapa mening och främja både språk- och identitetsutveckling (García & Wei, 2014). Forskning om flerspråkighet, transspråkande och språksyn är sällsynt inom högre utbildning och här fyller denna studie en viktig kunskapslucka.

TIDIGARE FORSKNING

Som tidigare nämnts finns inga antagningskrav vad gäller färdigheter i svenska språket för snabbspåret och då är det relevant att tydliggöra hur lång tid det tar att lära sig ett nytt akademiskt språk. Sedan 1980-talet har forskning visat att invandrare snabbt kan tillägna sig muntligt kommunikativa färdigheter i det nya språket, men att det trots detta tar lång tid att uppnå förstaspråkets nivå i fråga om mer akademiska språkfärdigheter. Cummins undersökningar (1996) i USA och Kanada visar att utvecklingen av andraspråket till ett fullvärdigt inlärningsinstrument kan ta mellan fem och sju år för att språkfärdigheterna ska motsvara infödda talares. Enligt Thomas och Colliers undersökningar (2002) tar det mellan fem och tio år. Vid högre krav på tänkande, svårare och mer abstrakt ämnesstoff samt mer komplexa uppgifter kan skillnader

accentueras. De som talar majoritetsspråket utvecklar sitt ordförråd, abstrakta tänkande och språk för att klara akademiska studier, medan de som har ett andraspråk måste anstränga sig mer eftersom de samtidigt ska lära sig majoritetsspråket. Förutom språksvårigheter visar internationella studier att migranter inom läraryrket ofta drabbas av svårigheter såsom validering av lärarlegitimation (Georgi, 2016; Ratkovic & Pietka-Nykaza, 2016), byråkratiska hinder i valideringsprocessen (Schmidt & Schneider, 2016), relationer mellan lärare och elever och mer allmänt en undervärdering av lärares kompetenser och förmågor (Economou & Hajer, 2019; Ratkovic & Pietka-Nykaza, 2016; Sandlund, 2010).

I svensk kontext har Bigestans (2015) visat att skillnader i hur lärarrollen uppfattas i andra nationella utbildningsverksamheter kan försvåra lärares arbete i svensk skola. Lärare med migrationsbakgrund kan å andra sidan antas ha vissa fördelar i sin yrkesutövning. Flera forskare menar att deras erfarenheter gör dem extra lämpliga att agera som brobyggare mellan skola och elever med utländsk bakgrund, både som extra resurs gällande exempelvis språk och föräldrakontakter och som förebilder (Georgi, 2016; Schmidt & Schneider, 2016; Schmidt, 2014; Cerna et al., 2019). Santoro skriver att "ethnic and racial minority teachers have important insights about the pupils with whom they share minority status" och de är "well positioned to understand their values, their family expectations and how these practices and values shape them as learners" (2016, s. 3). För vissa lärare kan detta vara en önskvärd position, medan andra lärare ser denna position som diskriminerande och föredrar att fokusera på sin generella undervisningskompetens och på sin professionella läraridentitet, inte sin bakgrund som migranter (Georgi, 2016; Lander & Sheikh Zaheerali, 2016). Dessa olika synsätt är i linje med vad forskning visar i relation till vad deltagare i snabbspåret uttrycker om sina roller i svenskt skolsammanhang (Economou, 2019; Economou & Hajer, 2019).

I sin avhandling om den högre utbildningens roll när det gäller ökad mångfald problematiserar Hartman (2009) detta. Hon påpekar att visionen och viljan inte berör komplexiteten i att bemöta mångfald och olikhet under studenternas studietid. Resultaten i avhandlingen visar nämligen bl.a. att informanterna inte vågade uttrycka sig på seminarierna för att en del lärare ansåg att de hade brister i svenska språket.

Studier visar också hur flerspråkiga lärare med migrationsbakgrund kan, som företrädare för flerspråkighet, bli till en resurs i transformationen mot en alltmer flerspråkig utbildning (Putjata, 2017). Dock är detta avhängigt av hur lärare ser på sin flerspråkighet, huruvida det ses som en tillgång beror på deras erfarenheter. Traditionellt har det svenska utbildningsväsendet inte uppmärksammat eller uppmuntrat användandet av flerspråkiga resurser utan en enspråkig svensk norm har varit förhärskande och växlandet mellan olika språk har betraktats som en brist (Hyltenstam & Milani, 2012; Rosén, 2017).

Flerspråkighet kan definieras som språk inom och utom individer och "att olika talare använder flera språk i kommunikation med varandra" (Lainio, 2013, s. 280). Utifrån ett material med invandrade lärares biografier menar forskare att lärares självuppfattning om sin språkbakgrund är underkastad sociopolitiska omständigheter och den rådande språkideologin (Putjata, 2018). De lärare som invandrade som vuxna och hade möjligheter till yrkesintegrering med erkännande av deras lingvistiska och pedagogiska kompetenser kunde se sin flerspråkighet som en tillgång. I de fall då enspråkighet ses som normerande finns det en risk för att denna språkideologi blir dominerande och att flerspråkiga lärare och elever blir marginaliserade (Malsbary & Appelgate, 2014). Då betraktas andra språk än majoritetsspråket som irrelevanta (Putjata, 2018). I dessa fall blir utmaningen att problematisera vad ett korrekt språk är i skolsammanhang (Blommaert & Rampton, 2012). Putjata menar i sina slutsatser att dessa synsätt på flerspråkighet inte är huggna

i sten utan öppna för förändringar. Hon menar att genom flerspråkiga lärares kompetenser och erfarenheter kan synsätten förändras.

TRANSSPRÅKANDE

Begreppet transspråkande är en del av den så kallade *multilingual turn*, den flerspråkiga vändningen (Conteh & Meier, 2014, s. 8), som beskriver det paradigmskifte där flerspråkighet ses som en norm istället för den tidigare rådande enspråkighetsnormen. Begreppet beskriver således en ny typ av språkpraktik där flerspråkighet ses som en fördel. Bakgrunden är enligt Conteh och Meier (2014) att globaliseringen lett till att människor flyttar mellan länder i allt större utsträckning och tar med sina språk och flerspråkiga områden breder ut sig. Conteh och Meier (2014) uttrycker att detta förändrade synsätt kan åstadkomma större jämlikhet mellan människor med olika språkliga och kulturella bakgrunder. Mazak och Carroll (2010) sammanfattar begreppet utifrån sin egen och andras forskning och ur olika perspektiv. Det första perspektivet visar att transspråkande är en *språkideologi* med två- eller flerspråkighet som norm. Språkideologi är de rådande föreställningar om språk laddade med olika meningsbetydelser och värden (Mazak & Carroll, 2010). Det andra perspektivet betraktar transspråkande som en *teori om två- eller flerspråkighet* och menar att två- och flerspråkiga personer inte separerar sina språk i distinkta system, utan de har en integrerad repertoar av språkpraktiker som används i olika sammanhang. Dessa två perspektiv är i linje med hur García och Wei (2014) använder begreppet för att beskriva hur en ny språkpraktik synliggör komplexiteten i språkutbyten bland människor med olika bakgrunder. De tredje och fjärde perspektiven som Mazak definierar transspråkande med är *ett pedagogiskt förhållningssätt* och *en uppsättning metoder* där studenter eller elever och lärare använder alla lingvistiska och semiotiska resurser som är tillgängliga i undervisningssammanhang. T.ex. menar Creese och Blackledge (2010, s. 112) att translanguaging just är ett pedagogiskt förhållningssätt som både vill förbättra undervisning och utnyttja talarens/användarens skiftande flerspråkighet och mångkulturella bakgrund. Inom skolan kan elever som har andra språkbakgrunder uppmärksammas positivt, samtidigt som flerspråkiga lärare kan stödja elevers språkutveckling genom att använda sig av de språkresurser som finns tillgängliga i klassrummet (García, 2013; García & Wei, 2014). Det sista perspektivet enligt Mazaks sammanfattning är att transspråkande kan vara *transformerande*. När flerspråkiga personer kontinuerligt förändrar språkpraktiker i meningsskapande processer kan våra traditionella idéer om 'språk' förändras, liksom livet för flerspråkiga själva när de förändrar världen genom språk.

Åtgärder inom språkpolicyer inom skola såväl som högre utbildning är viktiga för att initiera transformerande processer, dock kan olika aktörers synsätt antingen hindra eller stötta implementeringen av åtgärder (Shohamy, 2010). Menken and García menar att "at each level of an educational system, from the national ministry or department of education to the classroom, language education policies are interpreted, negotiated, and ultimately (re)constructed in the process of implementation" (Menken & García, 2010, s. 19). Med denna bakgrund är aktörernas och deltagarnas synsätt på flerspråkighet och transspråkande inom snabbspårets språkpraktik viktigt att utforska.

METODER, INFORMANTER OCH GENOMFÖRANDE AV STUDIEN

För att belysa och besvara studiens syften valde vi en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer med två programkoordinatorer, åtta lärare och sju handledare på praktikskolor och 22 deltagare¹ under vårterminen 2018. Intervjuerna delades upp mellan de båda forskarna, medan

1 Tabell 1 visar dock endast de informanter som refereras till i denna text.

svaren analyserades gemensamt. En intervjuguide följdes, med möjligheter till följdfrågor eller fördjupning av oförutsedda aspekter (Bryman, 2008). Samtliga intervjuer fokuserade på ett gemensamt urval av teman som reflekterade studiens kunskapsmål. Samtidigt ville vi, i linje med studiens induktiva ansats, möjliggöra för våra informanter att lyfta andra teman utifrån deras egna perspektiv och erfarenheter. Detta bidrog till ytterligare nyansering och problematisering av snabbspårets utbildning i förhållande till flerspråkighet både som individuell och kollektiv erfarenhet, därav både individuella intervjuer och fokusgruppintervjuer. De frågor som ställdes handlade om lärarnas syn på deltagarnas flerspråkighet; vilka möjligheter och begränsningar språken utgjorde; hur deltagarna betraktade sina egna språk och kompetenser och hur deras språk betraktades och tillvaratogs i kursen snabbspåret.

Intervjuerna varade mellan 20–60 minuter och variationen i intervjuernas längd berodde främst på omfattningen av den enskilda informantens resonemang och språkkunskaper. I vissa fall fick tolk anlitas. Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafon och transkriberades. Eftersom intervjuerna har analyserats med avseende på innehållet, det vill säga vad som sägs snarare än hur det sägs, har en grövre ordagrann transkription gjorts (Linell, 2011).

Detta innebär att till exempel upprepningar eller avbrutna tankegångar inte tagits bort eller tillrättalagts medan stavningen följer skriftspråket. Därefter utfördes en tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006; Rennstam & Wästerfors, 2015) av studiens båda forskare. I en tematisk analys behöver man inte transkribera lika detaljrikt som i till exempel en narrativ analys (Braun & Clarke, 2006). Den analysteoretiska utgångspunkten och metoden gjorde det möjligt att identifiera och analysera teman i det insamlade materialet.

Transkriptionerna lästes ett upprepat antal gånger med en induktiv ansats samtidigt som studiens syfte styrde läsningen. Att sortera, reducera och argumentera är ett sätt att analysera empiriskt material i kvalitativa studier (Rennstam & Wästerfors, 2015). Textutsnitt som var relevanta för studiens syfte tillskrevs kategorier. Sedan söktes mönster i dessa kategorier och reducerades till några övergripande teman. Urvalet av teman som gjordes var baserat dels på hur vanligt förekommande de var, men i de två första temana också på de punkter där informanternas utsagor går tydligt isär. Utifrån detta kriterium strukturerar vi resultatredovisningen tematiskt utifrån våra forskningsfrågor; *flerspråkighet som begränsande*, *flerspråkighet som möjligheter* och *transspråkande som förhållningssätt och metod*. För att illustrera de teman som analyserades fram har betydande citat valts ut och de representerar vanliga och ofta förekommande uttalanden.

I de angivna citaten i resultatdelen har vi valt att använda originalet då informanterna svarar på engelska eller svenska. Valde informanterna att svara på arabiska har vi genom tolk översatt till svenska. Citaten är i huvudsak anpassade till skriftspråket. Användning av tolk kan försvåra intervjusituationer på olika vis, exempelvis eftersom forskarna inte själva kan ta del av samtalet ofiltrerat. Det finns också en risk för att översättningen påverkas av tolkens egen förståelse av forskningsfältet (Bergen, 2018). I och med att forskarna använt olika tolkar samt att gruppen följts under en längre period ser vi dock inte att resultaten skulle ha påverkats i någon större utsträckning.

Intervjuerna genomfördes huvudsakligen på universitetet och på två praktikskolor. I tabell 1 och 2 nedan presenteras informanterna. Att ha med olika aktörer med olika funktioner inom utbildningens ram gör att flera perspektiv kan skönjas i materialet. Universitetslärarna är de som bedrev undervisningen på de teoretiska kurserna och handledarna ansvarade för deltagarna på deras praktikskola. En av flera ansvariga för snabbspårets utbildning blev också intervjuad.

Vi baserar våra resultat på gruppnivå, då vi inte kunde urskilja några relevanta skillnader för kön och ålder som vi kan dra slutsatser av. Dessutom kan ålder och kön ha spelat roll för

andra aspekter av deltagande i snabbspåret, men inte just för de frågeställningar vi har svarat på i denna studie.

Tabell 1. Lärare och handledare

Namn på informant, fingerat namn	Roll
Jamie	Universitetslärare, tvåspråkig; arabiska-svenska
Kim	Universitetslärare
Mika	Universitetslärare
Billie	Universitetslärare, tvåspråkig; arabiska-svenska
Mischa	En av flera ansvariga för utbildningen
Anders	Handledare, praktikskola
Inga	Handledare, praktikskola
Eva	Handledare, praktikskola

Tabell 2. Deltagare

Informanter	Åldersspann	Läroutbildning	Hemland
12 män 10 kvinnor	27 – 56	Förskola till gymnasium	Syrien

Utöver intervjuer genomfördes deltagande observationer i undervisningen på universitetet. Denna metod är lämplig för att komma närmare människor som ingår i studien och få en djupare förståelse för ett visst sammanhang (Wästerfors, 2018). Totalt observerades cirka 30 undervisningstimmar, framför allt genom ”skuggning” (Czarniawska, 2011), en observationsmetod som är lämplig för att undersöka en viss organisation eller tematik, snarare än deltagarnas vardagsliv. Med skuggning menar Czarniawska att det går att uppnå en dialog mellan forskare och deltagare i studien, snarare än, som i mer traditionella observationsstudier, att forskaren försöker bli en del av gruppen (2007, s. 21). Genom observationerna kunde både undervisningens innehåll och interaktionerna mellan deltagare, samt deltagare och lärare studeras. I början av fältarbetet antecknades framför allt undervisningens innehåll med papper och penna. I detta stadium var deltagare i klassen ibland behjälpliga med översättningar under de pass där undervisningen hölls på arabiska. Senare under fältarbetet fördes mer informella samtal och intervjuer med deltagare i klassrummet. Intervjuer och observationer varvades ofta för att fånga olika nyanser i materialet (jfr Widerberg, 2002), där intervjutillfällena exempelvis kunde användas för att ställa frågor om undervisningsmoment eller händelser som noterats under observationerna. Fältanteckningarna renskrevs efter observationstillfället i ett word-dokument.

Gällande forskningsetiska frågor har vi följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Den första kontakten med potentiella informanter togs på universitet vid ett undervisningstillfälle. Vi beskrev undersökningens övergripande syfte muntligt samt förklarade att deras medverkan var frivillig och tillförsäkrade dem anonymitet. Alla informanter fick skriva på en samtyckesblankett där det stod att de när som hade rätt att avbryta sitt deltagande. Alla tillfrågade utom två gav positivt svar till medverkan. Eftersom ett stort antal deltagare och handledare på skolor

(som inte heller namnges) intervjuades är det sannolikt svårt att identifiera dessa i materialet. Ett större etiskt dilemma är de intervjuade lärarna på snabbspåret. Under tiden studien pågick har vi intervjuat sammantaget fem lärare, vissa av dem vid mer än ett tillfälle. Trots detta är det lättare att identifiera lärarna på utbildningen. För att försvåra identifiering har vi i studien valt att ge lärarna könsneutrala namn och benämna samtliga lärare på utbildningen ”universitetslärare”, trots att en del lärare på utbildningen arbetar främst som språklärare. Alla informanter fick också veta att insamlade uppgifter enbart ska nyttjas till studiens angivna ändamål.

RESULTAT

De olika synsätt på deltagarnas språkliga kompetenser och flerspråkighet som är rådande inom snabbspårsutbildningen samt vilken betydelse transspråkande som metod och förhållningssätt kan ha redovisas här nedan i de tre temana *Flerspråkighet som begränsande*, *Flerspråkighet som möjligheter* och *Transspråkande som förhållningssätt och metod*. Perspektiv från lärare, deltagare och praktikskolornas handledare finns med i alla tre avsnitten, medan en av de ansvariga för utbildningen endast finns med i det sista.

FLERSPRÅKIGHET SOM BEGRÄNSANDE

Inom detta tema urskiljs den ena motpolen i frågan om synsätt på flerspråkighet som uttrycker att användandet av flera språk kan vara begränsande och ett hinder för att verka som lärare i Sverige och för integrationen i såväl skola som samhälle.

En av kursens lärare, Mika, uttrycker skepsis mot att det inte krävs några som helst krav på kompetens i svenska för att delta i kursen. Mika förklarar att det arabiska språket tar överhand eftersom det är det naturliga kommunikationsspråket deltagarna emellan. Dessutom är det svårt för deltagarna att inte ha med sig ett svenskt vardagsspråk när de ska lära sig ett akademiskt skolspråk och få kunskap om ett yrkesspråk, vilket ska introduceras i kursen. Att inte ha med sig ett vardagsspråk gör det svårt att kommunicera på de praktikförlagda delarna av kursen, menar Mika.

Och det kan jag känna ibland syftet lite grann ... det är så lätt att det bara blir arabiska, eftersom vi har arabisktalande människor. Och det ser vi när vi kommer ut att en del sitter väldigt passiva och tysta ute i verksamheterna, därför att de kan för lite svenska. Och så tänker jag också att de behöver inte bara de här begreppen, skolbegreppen, de behöver också kunna prata med barnen. De behöver prata vardagsspråk med barnen och det lär inte vi dem. Eller det får de inte här och det tycker jag är jätteviktigt för att annars blir de ointressanta för barnen.

Det är i linje med vad flera informanter anser, t.ex. säger en av dem: ”Jag har inte utvecklat min svenska alls för vi har bara studerat begrepp och jag kan inte påstå att detta är studier och språkutveckling.” Att utveckla det svenska vardagsspråket ligger alltså inte inom kursens ram, då det handlar om yrkessvenska. Även läraren Billie, som själv är tvåspråkig, har samma synsätt;

Om vi ska vara ärliga, hade de här deltagarna kommit till Snabbspåret efter SFI, minst, inte någon som har varit här i fyra månader ... Hade det varit så, skulle själva utbildning byggts på just den här nivån. Det är nummer ett. Antagning ska vara på villkor, att man har nått en viss nivå på svenska. Dels kommer det att hjälpa upplägget av kursen och kursmaterial och allt det där, och spara mycket tid, och dels ska den göra APL mycket mer meningsfull. Då kan de för det minsta kommunicera, det underlätta för handledare ute på skolorna, för skolorna, för oss, för deltagarna och för hur de mår och hur positiva eller negativa de är mot kursen.

Läraren Mika ser språkfrågan i ett större perspektiv än själva snabbspårskursen med föräldrar och mångkulturella skolor i förgrunden:

Men här i och med att arabiskan är så stor här, det är andra språket numera, så blir det, de klarar sig, men samtidigt blir de avskurna från ... Jag menar, där ute på Rosengård, till exempel, där en del av de kvinnorna bor, allt är på arabiska. Och jag fattar det. Om jag hade varit så hade jag också vänt mig till mina som finns, men när man ska jobba som lärare i skolan så måste man bredda språket. Då måste man ... När jag jobbade på Xskolan tidigare, då hade vi jättemånga lärare från andra länder. Och där fanns en hel del föräldrar faktiskt som sa: "Jag vill att mina barn ska ha svensktalande lärare, för jag vill att de ska lära sig svenska." Så de var inte nöjda med att de fick lärare som de tyckte inte var bra på svenska.

Här ses språkfrågan ut ett integrationsperspektiv; svenska språket behövs för integrationens skull. Samtidigt är det oklart vad som menas med att "bredda språket" och lärare som "inte var bra på svenska".

Drygt två tredjedelar av de intervjuade ansåg att deras bristande kunskaper i svenska var det största hindret för integration, vilket blev tydligt under praktikperioderna. Även om deltagarna kunde följa de teoretiska kurserna på universitetet genom att flera språk (arabiska, svenska och engelska) användes, så var kommunikationen med elever och kolleger på praktikskolan undermålig:

I think the Fast Track is a good idea, but the language is an obstacle and I cannot show my competence in teaching. I am just observing and nobody notices me.

De menade att det vore bättre att studera svenska innan de började med en lärarutbildning där de ska praktisera yrket. Många ger uttryck för att ett tydlig kompetensnivå i svenska skulle vara ett krav för antagning till kursen. En deltagare säger:

I think it would have been better if we started the education when our competence in the Swedish language was better. It is the language that hinders me from taking initiative and creating the role I want. But as a teacher I have great competence and a lot of experience. This differs me from a teacher who is not qualified.

Citatet visar hur de begränsade kunskaperna i svenska språket hindrar deltagaren att kunna delta aktivt på praktikplatsen och fullfölja kursen på bästa sätt, liksom om insikten om att kunskaper i svenska är nödvändiga, även om vägen dit är krävande.

I need much Swedish because I want to continue to work as a teacher here in Sweden. To learn a new language is not easy but you have to work hard. It is the key!

Deltagarna blev alla tilldelade handledare ute på sina praktikplatser. Även bland dessa handledare hade en övervägande del synpunkter på deltagarnas svenska språk:

Jag tycker att själva snabbspåret är en jättebra idé. Men att skicka hit någon som inte kommer att förstå någonting och bara sitta av tiden tycker jag inte är bra. Hon kan inte förstå, kan inte prata och inte fråga. (handledare Anders)

Anders arbetar på en skola med många nyanlända och elever med annat modersmål, bland annat arabiska. Han kunde dock inte se nyttan eller fördelar av andra språk än svenska. En annan handledare, Inga, påstår något liknande:

Jag kan inte använda deras kompetens i klassen och det önskar jag hade varit möjligt. Och anledningen till det är att de inte pratar ett ord svenska. (handledare Inga)

Dessa handledares uttalanden om deltagarnas begränsade kunskaper i svenska språket är tämligen representativa. De är kritiska till att deltagare som kommer till deras skolor inte kan kommunicera på svenska, utan enbart på engelska eller arabiska. De nämner inget om fördelar med att vara flerspråkig, som t.ex. att stödja de elever som är nya i svenska språket och har arabiska som modersmål.

Resultaten visar att språkfrågan kolliderade framför allt med den utbildningsförlagda praktiken. På dessa praktikskolor rådde ofta ett enspråkigt synsätt, oavsett elevunderlag, och deltagarna ansåg överlag att det ofta var svårt att kommunicera med elever såväl som med kolleger och att deras flerspråkighet inte utnyttjades.

FLERSPRÅKIGHET SOM MÖJLIGHETER

I detta andra tema som är den motsatta polen betraktas deltagarnas förstaspråk som en resurs och deras begränsade svenska ses inte som ett hinder. I synnerhet i de universitetsförlagda teoretiska kurserna var språket inget hinder i lärandeprocessen, eftersom innehållet framfördes och diskuterades på olika språk, nämligen svenska, arabiska och engelska. Här var således ett transspråkande i fokus och som fungerade väl (se också nästa avsnitt). En av lärarna, Kim, uttrycker följande om metoden:

För jag tänker att det är jättebra att man har två språk parallellt hela tiden. De ska visa sina kunskaper eller sina tankar på det språk som de behärskar bäst. Och då blir det på arabiska. Men att ta till sig innehållet både på arabiska och svenska. Sen gynnar en parallell egentligen det att man har både arabiska och svenska, parallellt. Så egentligen skulle det vara i de bästa världar en lärare i svenska och en lärare i arabiska samtidigt, hela tiden. Så att man får innehållet på båda språken. Det visar forskningen också att det är det som är jättebra.

När det gäller själva implementeringen av metoden fortsätter hon med att säga att:

[...] de hjälps åt i det här. Att vi använder varandras kunskaper [...]. Och sen använda andra uttrycksformer också. Jag tänker jag använder mycket med bild och att man får använda andra gestaltningar och så vidare för att få uttrycka sig på andra sätt. Och då också språkutveckla naturligtvis. Men också ett innehåll som kommer fram med hjälp av andra texter. Det tror jag är jättebra.

Här används alltså flera uttryckssätt för att gynna lärandet, förutom olika språk, vilket är förkommande i transspråkande. Som nämnts ovan visade det sig att flerspråkighet och transspråkande fungerade väl i de teoretiska kurserna, medan dessa metoder och förhållningssätt krockade med de oftast mer enspråkiga normerna på praktikskolorna. Dock finns andra resultat om synsätt på praktiken. Följande citat uttalat av en kvinnlig informant är representativt för dem som har goda kunskaper i engelska:

I attend many English classes with all the age groups. I also attend study support, English lessons for Arabic speakers. So was much helpful for them. And also I am doing English study support for many other students also. I am taking the lead alone. And this is my speciality, this is what I studied before.

Det finns således deltagare som säger att de fick utnyttja sina kunskaper i framför allt arabiska, men också i engelska. Några deltagare som var på skolor med hög andel invandrarelever fick hjälpa och stötta de nyanlända och andra elever med arabiska som modersmål i olika ämnen.

En handledare, Eva, säger:

Det är en tillgång med alla språk – arabiska, engelska och svenska. I somliga lärandesituationer är det bra med så många språk. Vi behöver många språk i skolan.

Dessa yttranden visar således på hur deltagarnas språkkunskaper också kan uppskattas och tas tillvara under praktikperioderna. Deltagarna och eleverna på praktikskolorna kan mötas genom transspråkande där allas lingvistiska resurser används i lärandeprocessen. Alla språk betraktas som användbara och viktiga tillgångar. Här är bilden den motsatta jämfört med de skolor som har en mer enspråkig norm eller som har elevunderlag där andra språk än svenska inte finns.

TRANSSPRÅKANDE SOM FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH METOD

Undervisningen på universitetet bestod dels av mer traditionella föreläsningar på svenska och arabiska som syftade till att informera deltagarna om kursens ämnesinnehåll, dels av mer deltagande undervisningsformer såsom gruppdiskussioner och övningar. I dessa övningar blandade deltagarna arabiska, svenska och ibland engelska beroende på gruppernas sammansättning. Exempelvis kunde en grupp diskutera en uppgift på arabiska, samtidigt som de sökte efter svenska ord för att presentera uppgiften. Under en efterföljande presentation valde de deltagare som kunde mest svenska att presentera uppgiften på svenska. I andra fall presenterade deltagare uppgifter på arabiska och andra deltagare översatte till svenska i de fall en av de icke-arabisktalande lärarna höll i undervisningen.

Många av de teman som urskiljs i intervjuvären kan även ses genom observationerna. Deltagarna ger i de olika diskussionerna uttryck både för positiva och negativa erfarenheter från praktiken och undervisningen. De deltagare som kan mer svenska och tog stort ansvar för att stödja andra deltagare med till exempel översättning eller tolkning uttryckte samtidigt frustration över att inte själva få arbeta mer med att utveckla svenskan. På liknande sätt kunde deltagare som främst uttryckte sig på arabiska berätta att de uppskattade att ta del av informationen om svensk skola på arabiska, samtidigt som de oroade sig för bristande kommunikation på sin APL-plats och framför allt för framtiden och vad som väntade dem efter snabbspåret.

Syftet med utbildningen i svenska en dag i veckan var att ge deltagarna tillgång till ett yrkespråk. De två lärarna som undervisade i svenska var arabisktalande.

Eftersom gruppen som observerades hade olika nivåer i sina förkunskaper i svenska valde lärarna att dela upp dem i två mindre grupper. I den ena gruppen användes huvudsakligen svenska, medan läraren i den andra och större gruppen även använde arabiska och engelska då hon ansåg det var nödvändigt för att deltagarna skulle kunna förstå något överhuvudtaget och utveckla och lära sig svenska skolbegrepp.

Undervisningen i svenska en dag i veckan var delvis integrerad med de övriga teoretiska temakurserna. De båda svensklärarna deltog vid några tillfällen i dessa och fångade upp begrepp

därifrån som sedan explicit behandlades på kursen i svenska. Exempel på sådana begrepp som definierades var formativ och summativ bedömning, didaktik och olika lärandeteorier. Deltagarna gavs möjlighet att genom föreläsningar och reflekterande samtal i smågrupper förstå begreppens innebörd. Trots nivågruppering och arbete i mindre grupper tycker en av lärarna att upplägget av kursen är problematisk:

Samtidigt kan man säga att det är rätt så otacksamt att ta upp det på svenska för de vill ha det på arabiska. Vilket säger att egentligen är kursen ... den är för tidig på ett sätt, för de här svåra komplexa begreppen, så är det nog ... inte för alla. De [alla] är inte där. Det finns en hel del som har varit på engelska, men det går inte att ha engelska som hjälpverktyg, för en del kan inte engelska heller. Och då blir det två språk de inte kan, svenska och engelska. Så då får man låta bli det. Så att det blir, det här tredje språket funkar inte. (Mika)

Så även om begrepp dels förklarades på de teoretiska temakurserna, dels på kursen i svenska fungerade det inte alltid. En del deltagare hade problem med inläringen ändå, vilket är föga förvånande med tanke på hur lång tid det tar att tillägna sig ett abstrakt ämnesspråk (Cummins, 1996; Thomas & Collier, 2002). Mischa, en av de ansvariga, blev uppmärksam på språkfrågorna i utbildningen och menade att en viss förändring krävs i framtida upplägg, även om transspråkande som förhållningssätt och metod ska finnas kvar.

Jag håller på och skissar på den gruppen vi ska anta i höst och där, som det har varit nu, så har tonvikten eller tyngden, legat på lärare som talar arabiska och svenska också naturligtvis, men lärare som talar arabiska, och vi har haft en mindre procentandel svensktalande lärare. Där vill jag i höst lägga fifty-fifty. Läser man i deltagares utvärderingar och när man samspråkar med dem så har den här gruppen verkligen förstått språkets betydelse för att ta sig in på arbetsmarknaden och särskilt för den här yrkeskategorin lärare.

Här visas en viss omsvängning i förhållande till konceptet med transspråkande och betydelsen av kunskaper i svenska språket får större fokus i framtida utbildningar. Andraspråksdeltagarna kan behöva mer stöttning i strävan att uppnå lärandemålen, såväl i form av transspråkande som en gedigen utbildning i svenska språket.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Slutsatserna av studien visar att snabbspårets olika aktörer har olika språksyn, även om språkpolycyn i snabbspårskursen är fastställd på nationell nivå. Språkfrågan i materialet är komplex och bland de olika synsätten på deltagarnas språkliga kompetenser och flerspråkighet kan flera tendenser kan urskiljas. Å ena sidan upplevde ett flertal deltagare att de hade behövt bättre kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig kursens innehåll bättre, i synnerhet den del som tilldrog sig på praktikplatsen. En stor utmaning för deltagarna i snabbspårskursen handlar som studien visar om kommunikativa färdigheter i svenska. Flertalet ansåg sig inte ens ha ett vardagsspråk i svenska, som därmed inte var ett fullvärdigt inlärningsinstrument (Cummins, 1996; Thomas & Collier, 2002). Delkursen i yrkessvenska upplevdes som svår då nya begrepp från skolvärlden skulle introduceras. Bron mellan ett vardagsspråk till ett akademiskt språk i svenska fanns således inte i utbildningen, vilket gjorde språket till ett hinder för flera av deltagarna. En tidigare studie (Economou & Hajer, 2019) visade att det inte fanns några starka band mellan kursens undervisning i yrkessvenska och de teoretiska kurserna.

Studien visar hur aktörerna har långt ifrån samstämmiga språkpolicyer och deltagarna i kursen befinner sig i ett nexus av dessa uppfattningar. Bristande färdigheter i svenska gjorde att det uppstod ett 'bristperspektiv' på deltagarnas språkkunskaper vilket kunde urskiljas på flera praktikskolor. Fokus var på vad deltagarna *inte* kunde, istället för vad deras flerspråkighet och kulturella erfarenheter skulle kunna bidra med. Ett enspråkigt synsätt verkade var rådande, även på de skolor där en majoritet av eleverna var flerspråkiga, (jfr Hartman, 2009; Hyltenstam & Milani, 2012; Malsbary & Appelgate, 2014; Putjata, 2018). Här uppstod ofta en krock där handledarna och deltagarna var osäkra på vad praktiken egentligen skulle kunna tillföra. Därför upplevdes ofta praktikperioden som svår för deltagarna.

Å andra sidan visade resultaten också att deltagarnas flerspråkighet betraktades som en tillgång. Det fanns handledare på praktikskolor som uttryckte att deltagarnas kunskaper i arabiska kunde stärka och stötta arabisktalande elever, något som även deltagarna gav uttryck för. Dock finns det en risk med detta då deltagarnas kompetenser reduceras till att bli språkförmedlare och brobyggare och då negligeras deras professionella och akademiska kompetenser om denna tendens fortsätter i ett senare skede (Georgi, 2016; Lander & Sheikh Zaheer Ali, 2016). Likaså bör man ha i åtanke att metoden med transspråkande inte passar i alla skolkontexter, eftersom skolornas elevunderlag och antal olika språk kan se olika ut.

Slutsatserna av vår studie är således att språkfrågan är komplex och synsätten olika. Språksyn och språkanvändning är viktiga aspekter för en mångfaldsmedveten pedagogik, med tanke på att språket i undervisningen kan förändra människors tillgång till utbildning och ytterst samhället i en inkluderande riktning. Här kan snabbspårsutbildningen för nyanlända lärare ge viktiga perspektiv.

Snabbspårsutbildningen är i sin nuvarande utformning knappast en bro till svenska språket, däremot en social sådan som ger deltagarna insikter, erfarenheter och kunskaper om svensk skola. Kunskaper i och färdigheter att kommunicera på svenska kan dock inte skiljas från lärarrollen (Bigestans, 2015) och därför vore det önskvärt att svenskundervisningen finns med och integreras med innehållet i de teoretiska kurserna (Brinton et al., 2003), för att snabbspårskurserna ska bli ännu mer effektiva. Deltagarna efterlyste själva högre inträdeskrav för kursen vad gäller utbildning i svenska språket. Genom bättre kunskaper i svenska skulle deras flerspråkliga kompetenser bättre tillvaratas, menade de. Uppdragsutbildningar för nyanlända och andra migranter inom högskola och universitet skulle överlag kunna integrera innehåll och språk på ett för studentgruppen gynnsamt sätt.

Studien visar även att transspråkande som metod och förhållningssätt har en betydelse för nyanlända lärares professionella utveckling genom att de fick möjlighet att använda sin flerspråkighet på ett aktivt och meningsfullt sätt. I de teoretiska kurserna visade sig att transspråkande framför allt var en pedagogisk metod, men också ett förhållningssätt där flerspråkighet ses som en tillgång och som fungerade väl (Mazak & Carroll, 2010). Här var det berikande för läroprocessen att deltagarna och kursens lärare kunde dra nytta av olika språk och andra mediala och semiotiska resurser. Det bedrevs en undervisning som tillät flerspråkig pedagogik och transspråkande, där flerspråkiga deltagare kunde byta språk när så behövdes (Creese & Blackledge, 2010). Dessutom kan deltagarna i snabbspåret på sikt ta med sig transspråkande ut i skolverksamheterna och sprida denna metod och detta förhållningssätt.

Transspråkande är således något som högre utbildning överlag kan gynnas av och kan integreras i flera utbildningar med flerspråkiga studenter. Dels kan metoden stödja inlärningsprocessen för de studenter som inte har majoritetsspråket som förstaspråk, dels kan dessa studenters identitetsutveckling stärkas (García & Wei, 2014).

Avslutningsvis vill vi betona värdet av att synliggöra de nyanlända lärarnas pedagogiska och akademiska kompetenser, deras flerspråkighet samt deras roll som förebilder. Detta sammantaget kan ge förbättrade förutsättningar för lärande och interkulturellt förhållningssätt. De nyanlända och flerspråkiga lärarna kan bidra till det som forskning visar (Putjata, 2017, 2019), nämligen bli föregångare för flerspråkighet som norm och synsätt, i högre utbildning såväl som i skolan.

FÖRFATTARPRESENTATIONER

Catarina Economou är legitimerad lärare och lektor på institutionen för kultur, språk och medier, Malmö universitet. Hon är fil.dr i svenska och svenska som andraspråk med didaktisk inriktning och har tidigare bl.a. forskat om nyanlända lärares vägar till svensk arbetsmarknad. Hon undervisar på ämneslärarprogrammet på Malmö universitet.

Elin Ennerberg är biträdande lektor på institutionen för samhälle, kultur och identitet, Malmö universitet. Hon är fil.dr i sociologi och har tidigare forskat om nyanländas vägar till svensk arbetsmarknad. Hon undervisar på studie- och yrkesvägledarprogrammet på Malmö universitet.

REFERENSER

- Bengtsson, A. & Mickwitz, L. (2020). *Att bli "svensk lärare". En undersökning av Snabbspåret för nyanlända lärare och förskolelärare*. Rapport 2019:31. Stockholm: IFAU.
- Bergen, N. (2018). Narrative depictions of working with language interpreters in cross language qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods* 17, 1–11.
- Bigestans, A. (2015). *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. (Doktorsavhandling.) Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2012). Language and superdiversity. *MMG Working Paper*. (12–09).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–110.
- Brinton, D., Snow, M. A. & Wesche, M. (2003). *Content-based Second Language Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Cerna, L., Andersson, H., Bannon, M. & Borgonovi, F. (2019). *Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden*. OECD Education Working Paper No. 194.
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). Introduction. I Jean Conteh & Gabriela Meier (Red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (s. 1–14). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Czarniawska, B. (2011). Skuggning i fältarbete. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*.
- Economou, C. (2019). Fast-track for newly arrived immigrant teachers in Sweden – a way to labour market integration? *Teaching Education*, published online January 6, 2020.
- Economou, C. & Hajer, M. (2019). Integrating Syrian refugee teachers into Swedish educational labour market: Reflections on a fast track design. *Education Inquiry*; Routledge.
- Ennerberg, E. & Economou, C. (2020). Migrant teachers and the negotiation of a (new) teaching identity. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1788536>
- García, O. (2013). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. I A. Blackledge & A. Creese (Red.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (s. 192–216). New York, NY: Springer.

- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave.
- Georgi, V. B. (2016). Self-efficacy of teachers with migrant background in Germany: Handling linguistic and cultural diversity in school. I C. Schmidt & J. Schneider (Red.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts: critical perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_5
- Hartman, T. (2009). *Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan*. (Doktorsavhandling.) Uppsala: Uppsala Studies in Education, 123.
- Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: En Forskningsöversikt* (s. 17–246). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lainio, J. (2013). Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige. I E. Sundgren (Red.), *Sociolinguistik* (s. 274–312). Stockholm: Liber.
- Lander, V. & Sheikh Zaheerali, A. (2016). One step forward, two steps back: The continuing saga of black and minority ethnic teacher recruitment and retention in England. I C. Schmidt & J. Schneider (Red.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts: critical perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_3
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköpings universitet.
- Malsbary, C. B. & Appelgate, M. H. (2014). Working downstream: A beginning EL teacher negotiating policy and practice. *Language Policy* 15, 27–47 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9347-6>
- Mazak, C. & Carroll, K. S. (Red.) (2010). *Translanguaging in higher education: beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Menken, K. & Garcia, O. (Red.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York: Routledge.
- Putjata, G. (2017). New language education policy: Policy making and enhancement of migrant-related multilingualism in students' own perception. A case study with Russian speaking Israelis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 259–278.
- Putjata, G. (2018). “My teacher had an accent too”: Immigrant teachers' and counselors' role in multicultural development – perspectives of multilingual Israelis. *Journal of Education*, 197(3), 14–24.
- Putjata, G. (2019). Immigrant teachers' integration and transformation of the linguistic market. *Language and Education*, 33(1), 51–67.
- Ratkovic, S. & Pietka-Nykaza, E. (2016). Forced migration and education: Refugee women teachers' trajectories in Canada and the UK. I C. Schmidt & J. Schneider (Red.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts: critical perspectives* (s. 179–200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning* Lund: Studentlitteratur.
- Rosén, J. (2017). Spaces of translanguaging in Swedish education policy. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 38–55). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097821>
- Sandlund, M. (2010). *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. (Doktorsavhandling.) Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.
- Santoro, N. (2016). The cultural diversification of the Scottish teaching profession: How necessary is it? I C. Schmidt & J. Schneider (Red.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts: critical perspectives* (s. 3–14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schmidt, C. (2014). Power and knowledge in research with immigrant teachers: Questioning the insider/outsider dichotomy. I G. Smyth & N. Santoro (Red.), *Methodologies for investigating diversity (in education): International perspectives* (s. 14–25). Stoke-on-Trent, UK: Trentham/IOE Press.
- Schmidt, C. & Schneider, J. (2016). Introduction: Lessons to be learned from the international comparison. I C. Schmidt & J. Schneider (Red.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts: critical perspectives* (s. ix–xiii). Rotterdam: Sense Publishers.

- Shohamy, E. (2010). Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. I K. Menken & O. Garcia (Red.) *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (s. 82–197). New York: Routledge.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002): *A national study of social effectiveness for langauage minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, diversity & Excellence (CREDE).
- Torpsten, A.-C. (2018). Translanguaging in a Swedish multilingual classroom. *Multicultural Perspectives*, 20(2), 104–110. <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1447100>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2020-02-07 från <http://www.codex.vr.se/texts/HISFR.pdf>
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wästerfors, D. (2018). 'Observations' I U. Flick (Red.) *The Sage handbook of qualitative analysis*. London: Sage.