JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

”Godmorgon! Sbah alsher! Roj bash”

En kvalitativ komparativ läromedelsstudie om möjligheten till ett transspråkande och flerspråkigt arbetssätt i ett digitalt och ett analogt flerspråkigt läromedel

KURS: *Examensarbete II för grundlärare F-3 15 hp*

PROGRAM: *Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3*

FÖRFATTARE: *Erik Rydén Lidqvist*

EXAMINATOR: *Peter Karlsson*

TERMIN: *VT23*

JÖNKÖPING UNIVERSITY

Examensarbete II för grundlärare F-3 15 hp
School of Education and Communication
Grundlärare förskoleklass och årskurs 1-3
VT23

SAMMANFATTNING

Erik Rydén Lidqvist

”Godmorgon! Sbah alsher! Roj bash!” - En kvalitativ komparativ läromedelsstudie om möjligheten till ett transspråkande och flerspråkigt arbetssätt i ett digitalt och ett analogt flerspråkigt läromedel

Antal sidor: 43

Idag möts elever från alla världens olika hörn i samma klassrum, vilket ställer höga krav på de olika professionerna i skolan att kunna möta denna mångfald på ett effektivt och givande sätt. Skolor och undervisning kan skilja sig beroende på vilken form av skola eller vilken plats i Sverige den är placerad. Något som dock inte skiljer sig åt är att alla lärare oavsett vart de bor eller vilken skola de är verksamma i använder sig av någon form av läromedel. De flesta lärare, oavsett generation, använder läroböcker eftersom de både har för avsikt att garantera kunskap och är ändamålsenliga (Eilard, 2008). Jag upplever att det finns en lucka i forskningen om hur läromedel kan tillmötesgå en ny typ av mångkultur av språk och kulturer. Med hjälp av Vygotskijs (1978) sociokulturella teori undersöker studien ett digitalt och ett analogt läromedel.

Studiens syfte är att genom en kvalitativ komparativ innehållsanalys belysa skillnader och likheter mellan det digitala läromedlet *Binogi* och det analoga läromedlet *Språkkraft*. Studien syftar till att besvara forskningsfrågorna; Hur synliggörs möjligheterna till transspråkande och flerspråkigt arbetssätt i digitala och analoga läromedel? Vilka likheter och skillnader finns det angående flerspråkighet och transspråkande i de olika läromedlen? Samt hur synliggörs kulturell och språklig bakgrund i läromedlet och vilka möjligheter finns det till samtal kring dessa?

Resultatet visar att båda läromedel kan bedömas som flerspråkiga men det är enbart *Binogi* som kan anses möjliggöra transspråkande strategier. Båda läromedlen möjliggör en viss typ lärande inom elevens proximala utvecklingszon, genom stegrande svårighetsgrad och möjlighet till lärande tillsammans med andra.

Sökord: Transspråkande, flerspråkighet, läromedel, Binogi, Språkkraft

---

ABSTRACT

Erik Rydén Lidqvist

"Godmorgon! Sbah alsher! Roj bash!" - A qualitative comparative study of the possibility of translanguage- and multilingual approaches in digital and analog multilingual teaching materials.

Pages: 43

Today, pupils from all over the world are meeting in classrooms in Sweden, which poses high demands on different professions in the education system to meet the diversity in an effective and flexible way. Schools and education types vary depending on the school and location, but one thing that remains constant is the use of textbooks by teachers across generations, as they guarantee knowledge and are practical (Eilard, 2008). There is a lack of research on how teaching material promotes a new type of multiculturalism of language and culture. This study adopts a sociocultural theory and examines one analogy and one digital teaching material.

The aim of the study is to use a qualitative comparative text analysis to illustrate the similarities and differences between the digital teaching material *Binogi* and the analogy material *Språkkraft*. The study seeks to answer the following research questions: How is translingualism and multilingual working methods made visible in digital and analog teaching material? What are the similarities and differences in how the material illustrates multilingualism and translanguaging? How do the teaching materials showcase cultural and linguistic backgrounds, and is there an opportunity for meaningful conversation about them?

The results show that both teaching materials are multilingual, but only *Binogi* is successful in executing translinguistic strategies. Both *Binogi* and *Språkkraft* enable learning within the zone of proximal development by increasing the level of difficulty and encouraging collaborative learning.

Keywords: Translanguaging, bilingual, multilingual, teaching material, Binogi, Språkkraft

---

Innehållsförteckning

1 Inledning **1**

2. Bakgrund **2**

2.1 Teoribakgrund 2

2.1.1 Flerspråkighet 2

2.1.2 Sociokulturella perspektivet 4

2.1.3 Läromedelsteori 4

2.2 Transspråkande och transspråkande strategier 6

2.3 Definitionen av läromedel 8

2.4 Läromedelsanalyser 8

2.5 Skolans styrdokument 9

3. Syfte och frågeställningar **10**

4. Metod och material **11**

4.1 Metodval 11

4.2 Urval 12

4.3 Material 12

4.3.1 Språkkraft åk 1-3 12

4.3.2 Binogi 12

4.4 Avgränsning 13

4.5 Komparativ analys 13

4.5.1 Analysfrågor 14

4.5.2 Genomförande 15

4.6 Studiens tillförlitlighet 16

4.7 Etiska ställningstagande 17

5. Resultat **18**

5.1 På vilket sätt synliggörs elevers möjliga inkluderande och språkliga mångfald? 18

5.1.1 Språkkraft 18

5.1.2 Binogi 19

5.2 Vilka möjligheter finns kring språkliga och kulturella samtal i materialet? 20

5.2.1 Språkkraft 20

5.2.2 Binogi 22

5.3 Vilka möjligheter finns det att utnyttja ett annat språk än svenska i arbetsuppgifter i arbetsuppgifter och frågor? 23

5.3.1 Språkkraft 23

5.3.2 Binogi 24

5.4 Vilka möjligheter finns för interaktion med andra i arbetsuppgifter och frågor? 25
5.4.1 Språkkraft 25
5.4.2 Binogi 26
5.5 Vilken användning finns för nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska? 27
5.5.1 Språkkraft 27
5.5.2 Binogi 27
5.6 Likheter och skillnader 29
6 Diskussion 31
6.1 Metoddiskussion 31
6.2 Resultatdiskussion 32
6.2.1 Flerspråkighet och transspråkande i digitala och analoga läromedel 32
6.2.2 Studiens resultat utifrån sociokulturell teori 35
6.2.3 Likheter och skillnader 36
6.2.4 Avslutande ord 37
6.3 Konklusion 38
6.4 Idéer om fortsatt forskning 38
Referenslista 39
Bilaga: Samtyckesblankett

1 Inledning

Eftersom invandringen har ökat under de senaste decennierna har barn som är antingen födda utomlands eller födda i Sverige med två utrikesfödda föräldrar ökat. I en rapport av SCB (2020) har drygt 500 000 barn under 18 år, eller drygt 25 procent, en utländsk bakgrund. Detta är en fördubbling på under 20 år. Detta innebär såklart en stor omställning för hela samhället, inte minst skolan. Idag möts elever från alla världens olika hörn i samma klassrum, vilket ställer höga krav på de olika professionerna i skolan att kunna möta denna mångfald på ett effektivt och givande sätt.

> Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Skolverket, 2022).

Detta citat är direkt taget från kursplanen i svenska. Kursplanen betonar vikten av språket och ser språket som hjärtat i undervisningen. Det kan tolkas som att språket är solen som all kunskaps- och identitetsskapande tycks cirkulera runt, vad kan då tänkas hända om läraren tycks rycka elevens främsta språk ifrån dem? Hur kan språket på bästa sätt användas som motivation och nyckel till att lära sig ny kunskap?

Flera forskare (Alatalo 2011; Morgan & Fuchs 2007; & Kuhn 2005) belyser vikten av elevers intresse som en stark drivkraft till motivation och läsutveckling. Mattlar (2008) menar att i läromedel framställs språkliga och kulturella olikheter främst med namn som inte ingår i det traditionella namnskicket, eller med illustrationer av barn med mörk hy eller slöja. I forskningen om läromedel saknas dock en viktig aspekt, nämligen språket. Med avsaknaden av sådan forskning vill jag undersöka hur elevers erfarenheter av språk tas till uttryck i läromedel? Samt hur lärare kan använda denna unika resurs till att lära ut ett andraspråk?

Enligt en marknadsundersökning av Kantar Sifo (2021) på uppdrag av *läromedelsförfattarna* vill 80 procent av de tillfrågade vårdnadshavarna att deras barn har en blandning av analoga och digitala läromedel. Syftet med studien är inte att ställa digitala och analoga läromedel mot varandra utan att lyfta fram de olika funktionerna de kan ha i ett flerspråkigt klassrum.

För att ta reda på hur läromedel förhåller sig till språk- och kunskapsutveckling för flerspråkiga elever kommer studien i en kvalitativ innehållsanalys undersöka ett digitalt och ett analogt läromedel som har producerats eller uppdaterats efter förra läroplanen 2011. Läromedlet ska även vara inriktat för flerspråkiga elever. Den kvalitativa undersökningen begränsas till ett analogt och ett digitalt läromedel för att systematiskt kunna analysera innehållet i läromedlet.

2. Bakgrund

Kapitlet innehåller kopplingar till tidigare forskning, skolans styrdokument samt en beskrivning av studiens teoretiska utgångspunkter. 2.1 innehåller en teoribakgrund där flerspråkighet, sociokulturellt perspektiv och läromedelsteori är studiens teoretiska utgångspunkter. 2.2 är en beskrivning av transspråkande och transspråkande strategier. 2.3 är ett förtydligande av begreppet läromedel. 2.4 är tidigare forskning om läromedel och slutligen redogör 2.5 för kopplingar till skolans styrdokument.

2.1 Teoribakgrund

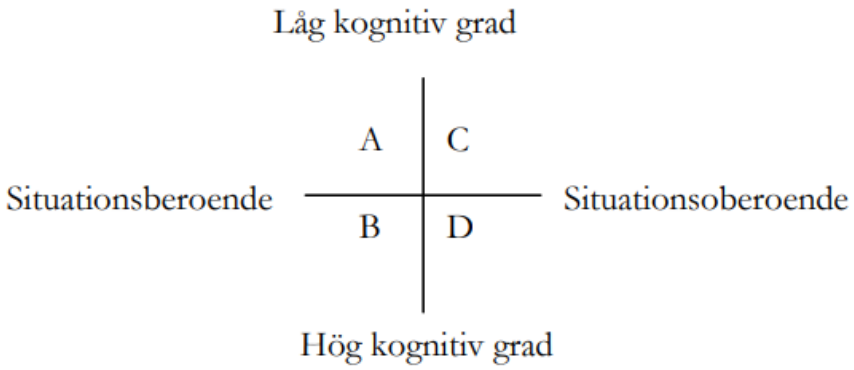
Studien utgår från tre teoretiska bakgrunder. Flerspråkighet, sociokulturella perspektivet samt läromedelsteori. I avsnittet kommer en beskrivning och tidigare forskning inom teorierna att presenteras.

2.1.1 Flerspråkighet

Personer som talar minst två olika språk, oavsett om det är deras första, andra eller främmande språk, beskrivs av Institutet för språk och folkminnen (ISOF) som flerspråkiga. Det innebär att personer som är tvåspråkiga också kan klassificeras som flerspråkiga. Sverige är ett exempel på ett land med en lång historia av flerspråkighet, där svenska är det huvudsakliga språket och fem minoritetsspråk, såsom samiska och finska, har talats i över 800 år. Nästan alla länder, inklusive Sverige, har flerspråkighet i både hemmet, skolan och samhället i allmänhet (ISOF, 2020).

När det gäller flerspråkighet i en undervisningskontext är Cummins studie från 1979 en av de internationellt mest kända. Cummins (1979) ansåg att förstaspråket kunde användas för att utveckla ett andraspråk eftersom språken lagrades på samma plats i hjärnan och är således beroende av varandra, detta kallade han för ett kognitivt ömsesidigt beroende. Garcia (2009) presenterade i sin studie ett nytt sätt som skulle motsätta det kognitiva ömsesidiga beroendet, vilket är det dynamiska beroendet. Garcia (2009) menar att språken inte enbart är beroende av varandra utan utgår ifrån ett enda språkligt system som är helt integrerat med varandra. Språkforskaren Cummins (2000) har utvecklat en modell som beskriver klassrummets språkanvändning utifrån den kognitiva svårighetsgraden i innehållet och graden av situationsberoende stöd. Denna modell, som presenteras i figur 1, är av stor betydelse för lärare som vill främja elevers språkutveckling. Modellen visar att undervisningen börjar på fält A, där den kognitiva graden är låg och där läraren ger tydligt stöd utifrån en väldefinierad situation. Detta stöd kan bidra till att eleverna förstår och kan relatera till innehållet på ett konkret sätt, vilket ökar deras möjligheter att förstå och använda språket. När eleverna har fått en grundläggande förståelse för innehållet och språket kan undervisningen fortsätta på fält B. Här ökar den kognitiva graden något, men läraren fortsätter samtidigt att ge stöd utifrån situationen.

Detta stöd kan exempelvis bestå i att läraren ger tydliga instruktioner och ställer öppna frågor som hjälper eleverna att utveckla sin språkförmåga. När eleverna har utvecklat en stabil grundläggande förståelse för innehållet och språket, kan undervisningen avanceras till fält D. Här är den kognitiva graden högre och stödet från läraren mindre. Eleverna förväntas kunna använda sitt språk på ett mer självständigt sätt och hantera ett mer komplicerat innehåll. För att bästa möjliga språkutveckling ska uppnås i klassrummet är det viktigt att läraren arbetar processinriktat och väljer rätt nivå av kognitiv grad och situationsberoende stöd för de olika momenten. Endast på detta sätt kan eleverna på ett effektivt sätt utveckla sin språkförmåga och nå sin fulla potential (Cummins, 2000). Cummins (2000, 2001) menar att tre fokuspunkter är grunden till all språkutvecklande undervisning. Fokus på innehåll, fokus på språk och fokus på språkanvändning. Gibbons (2016) menar att eleverna först bygger upp sina kunskaper, för att sedan modellera eller dekonstruera dessa. För att slutligen tillsammans och individuellt konstruera en text. Cummins teori innebär att skolan måste anpassa sig till elevers nuläge. Genom att ha respekt för alla olika kulturer, religioner och språk kan relationen mellan lärare och elev stärkas. Cummins (2017) menar att utformning av undervisningen efter allas unika personligheter synliggör och bidrar till ett lärande.



Figur 1: (Cummins, 2000, s. 68) Cummins fyrfältare.

2.1.2 Sociokulturella perspektivet

Lev Vygotskijs (1978) forskning om lärande, språk och utveckling i Sovjetunionen på 1920-talet var grunden för det sociokulturella perspektivet. Trots detta uppmärksammades det inte i väst förrän på 1980-1990-talet. Perspektivet betonar vikten av kultur och socialt samspel för lärande och utveckling. Den beskrivs som en central social teori som människor använder för att dela kunskap och färdigheter genom att samspela i olika aktiviteter (Säljö, 2020).

En grundläggande princip inom det sociokulturella perspektivet är mediering. Mediering innebär att använda verktyg för att förstå och agera i sin omvärld, där blir språket ett speciellt viktigt redskap (Säljö, 2020). Ett annat viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen innebär att utveckling och lärande

är en gemensam kontinuerlig process. I en undervisningskontext innebär det att läraren måste ha rätt kunskap för att kunna ge rätt stöd till eleverna för att de ska komma vidare i sin utveckling (Säljö, 2020).

Det sociokulturella perspektivet är ett lämpligt val av teori eftersom forskning inom flerspråkighet visar att interaktionen mellan läraren och eleverna är viktigt. Enligt Cummins (2000, 2001) är interaktionen den absolut centrala delen i elevers språkinlärning. All interaktion sker som stöttning i den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1978). Det är i interaktionen identiteter prövas och ett maximalt lärande är möjligt, därför läggs det en stor vikt i studien att undersöka vilka möjligheter eleverna har till samtal kring språkliga och kulturella erfarenheter i de valda läromedlen.

2.1.3 Läromedelsteori

Läromedelsteori tar avstamp i läromedlets relevans till undervisningen. Ammert (2011) menar att läromedlet har en central roll i undervisningen och fungerar som en bro mellan undervisning och styrdokument. Ammert (2011) skriver att läromedlet är en direkt spegling av det samhälle som vi lever i. Författaren gestaltar tre perspektiv som möjliggör en undersökning av läromedel. Det processuella, det strukturella och det funktionella perspektivet. Det processuella perspektivet beskrivs som en övergripande mall, som ämnar att belysa läromedlet ur ett helhetsperspektiv. Det innebär att en forskare studerar läromedlet utifrån tre aspekter, det första utifrån den samhälleliga kontexten den är skriven i, det andra hur produkten når konsumenterna och slutligen den tredje aspekten som belyser hur läromedlet konsumeras och formar vårt samhälle (Ammert, 2011). Det strukturella perspektivet beskrivs som ett sätt att rama in den tid som läroboken är skriven i och analysera den utifrån dåvarande strukturella förhållanden. Detta innebär att studera de utmärkande egenskaperna inom den teoretiska ansatsen utifrån bland annat styrdokument och politisk styrning. Antingen utifrån författarens personliga attribut eller ur en samhällskontext (Ammert, 2011).

En stor del av läromedelsforskning som utförs analyseras utefter ett strukturellt perspektiv. Ett exempel på ett strukturellt perspektiv är Apple och Christian-Smith (1991) studie som undersökte läroboken som ett politiskt och ekonomiskt fenomen. Forskarna påvisade hur förlagen väljer mellan att ha kortsiktiga ekonomiska eller långsiktiga kulturella mål.

Det funktionella perspektivet är en tolkning av hur innehållet i läromedlet kan tolkas och hur det förmedlas, samt hur det kan forma elevens identitet och hur maktpositioner i samhället synliggörs. I läromedelsforskning brukar detta delas in i olika kategorier av forskningsriktning. Dessa kategorier kan exempelvis vara bokval och användningssätt, bokens innehåll och perspektiv samt bokens tänkta mottagare (Ammert, 2011). Tidigare forskning inom bokval och användningssätt är Svenssons (2000) avhandling som fann att läroböckerna står i centrum för

undervisningen och att det finns ett tydligt samband mellan läroboksanvändning och ett traditionellt arbetssätt. Böckers innehåll och struktur brukar vanligtvis studeras utefter kunskapssyn eller förmedlande i form av människo- och kultursyn. Eilard (2008) undersökte fyra läroböcker från fyra olika läroplansperioder (efter 62, 70-talet, 80-talet, 89-94 samt millennieskiftet). Resultatet av studien visade genom forskarens diskursanalys att den vita västerländska kulturen förblivit mer eller mindre oförändrad genom åren, samt att kärnfamiljen stort sett förblivit intakt. Forskning om lärobokens mottagare handlar om hur eleverna upplever innehållet och perspektivet. Tidigare forskning om lärobokens mottagare visar exempelvis att för andraspråkselever spelar innehållet en avgörande roll för läsförståelsen (Liberg, 2001). Samt att texter som är mycket förenklade inte automatiskt blir lättare för svaga och oerfarna läsare att förstå (Reichenberg, 2003).

Den här studien utgår från ett funktionellt perspektiv där fokus ligger på en tolkning av hur läromedlet förmedlar och utformar uppgifter i relation till transspråkande och flerspråkande arbetssätt.

2.2 Transspråkande och transspråkande strategier

Transspråkande är ett förhållandevis nytt begrepp, men historiskt sett har metoden använts genom alla tider där olika språk och kulturer har mötts. Människan kunde på det sättet kommunicerat med varandra även om de har haft olika språk (Svensson, 2017). Transspråkande är en handling som utförs av två- eller flerspråkiga personer som utnyttjar sin tillgång till olika språkliga egenskaper eller olika sätt av autonoma språk, för att maximera den kommunikativa eller skriftliga potentialen (Garcia, 2009). Begreppet transspråkande är direkt översatt från det engelska begreppet *translanguaging*. Begreppet användes för första gången av Cen Williams 1996 då han växelverkade två olika språk i en undervisningskontext. Eleverna lyssnade på texten på engelska och skrev på kymriska. Williams märkte att genom att arbeta med språken på detta sätt skapade en bredare ämneskunskap (Svensson, 2017). I modern tid är Ofelia Garcia (2009) en pionjär för transspråkande, hon menar att det finns övergripande undervisningsprinciper för transspråkande, social rättvisa och social praktik och hur den tillämpas i samvaro mellan människor (Svensson 2017). Enligt García (2009) är social rättvisa en av de viktigaste principerna inom flerspråkighetspedagogik. I undervisningen ingår ofta två eller flera språk och kulturer, vilket gör det viktigt att etablera en rättvisa mellan språken och innehållet, och att erkänna elever med olika språkliga och kulturella bakgrunder som kunskapsbärare. En kulturellt och språkligt responsiv pedagogik är ett instrument som införlivar denna princip. En annan viktig komponent av denna princip är att bedömning av flerspråkiga elever görs rättvist. Denna princip möjliggör ett lärandesammanhang med hög akademisk nivå och höga förväntningar, samtidigt som elevers språkliga identitet stärks. Med social praktik menar Garcia (2009) att lärande sker genom att delta i kollaborativa sociala aktiviteter och att det är genom denna praktik som man konstruerar sitt eget lärande. Enligt Vygotskijs sociokulturella syn på lärande ses lärande som

något som följer av handlingen själv, en pedagogik som inom språkundervisning kallas uppgiftsbaserad pedagogik. För att följa denna princip är det viktigt att inkludera elevers språkliga och kulturella erfarenheter i undervisningen (García 2009).

Rowe (2018) har i sin forskningsöversikt undersökt hur lärare kan stötta elevers transspråkande. Rowe kommer fram till sex principer som är grundläggande för att eleverna ska kunna använda sin språkliga resurs. Läraren behöver visa att de värderar elevers språk och kultur, eleven ska få möjlighet till att modellera sitt transspråkande, kommunicera i meningsfulla situationer, skapa två eller flerspråkiga texter samt möjligheten att visa ett arbete för en mottagare som kan del av deras arbete på båda språken (Rowe, 2018). Daniel mfl. (2019) undersökte transspråkande som klassrumspedagogik. Resultatet visade att för att optimera transspråkande i praktiken måste läraren stödja elevernas förkunskaper och visa för eleverna att deras förmågor att växelverka sina språk gynnar deras utveckling. De skriver också att det handlar om ett systematiskt arbete under en lång tid och inte att enbart be eleven att dela med sig av sitt språk i enstaka situationer. Att växelverka språken kan vara svårt, speciellt om en lärare inte kan elevens förstaspråk. Svensson (2020) har i en fenomenografisk studie intervjuat fyra lärare om möjligheter och utmaningar med transspråkande arbetssätt. Tre av lärarna lyfter några utmaningar, exempelvis att implicera transspråkande i praktiken och bemöta negativa attityder från elever och vårdnadshavare. Edele och Stranat (2016) ville undersöka hur elever kan växelverka sina språk genom att använda hörförståelsen på sitt förstaspråk för att utveckla läsförståelse på sitt andraspråk. Urvalet inkluderade elever med ryska och turkiska som förstaspråk och tyska som andraspråk. Resultaten visade att hörförståelse i förstaspråket hade en betydande påverkan på läsförståelse i andraspråket i båda språkgrupperna. Sambandet var linjärt i det ryska urvalet och starkare vid högre nivåer av L1-färdighet i det turkiska urvalet. Studien visade också att överföring var språkoberoende och att effekten var starkare vid högre nivåer av förstaspråksfärdighet. Studien visar att hörförståelse i förstaspråket spelar en viktig roll i läsförståelse i andraspråket, vilket kan ha viktiga implikationer för undervisning av språkminoritetselever. Utöver att strategiskt använda sitt förstaspråk för att lyssna och sedan skriva eller läsa på sitt andraspråk finns det en hel del andra strategier i transspråkande. En studie av Creese och Blackledge (2010) undersökte genom observation och intervjuer fyra olika klasser på fyra olika skolor i Storbritannien. Några strategier som Creese och Blackledge (2010) fann var; användning av tvåspråkiga upprepningar och översättning, lärares förmåga att engagera eleverna genom transspråkande, användning av elevernas identitetsskapande, erkännande och betydelsen av olika språk och användning av transspråkande som kommentering och respons på texter.

Chapman de Sousa (2019) lyfter fler transpråkande arbetssätt i sin forskningsöversikt. Exempelvis att använda första språket som en resurs, kombinera samtal och aktiviteter, sammarbete och arbeta i mindre grupper. Chapman de Sousa skriver vidare att transspråkande strategier kan bidra till ett större engagemang hos elever som är flerspråkiga. Att använda dessa strategier kan även främja den sociala interaktionen.

2.3 Definitionen av läromedel

I studien används begreppet läromedel enligt definitionen från Svenska Akademiens ordbok (SAOB. 2009) där läromedel definieras ”ett pedagogiskt hjälpmedel vid undervisning”. Där ingen skillnad dras mellan om läromedlet är digitalt eller analogt. Skolinspektionen (2021) har i sin granskning av läromedel definierat begreppet ”läromedel” liknande. ”Med begreppet läromedel menar vi ett strukturerat material som lärare använder i undervisningssituationen.” (Skolinspektionen, 2021). De skriver vidare att läromedel avser allt ifrån egenproducerade stenciler till digitala läromedel och förlagsproducerade analoga läromedel. I studien analyseras de två sistnämnda.

I denna studie syftar begreppet analoga läromedel till förlagsproducerade läromedel som har som syfte att stödja undervisningen. Digitala läromedel å andra sidan är en undergrupp av digitala lärresurser (Skolverket, 2021). Skolverket (2021) beskriver att digitala lärresurser kan delas in i tre huvudgrupper; digitalt innehåll, digitala läromedel och digitala verktyg. Med benämningen *digitala läromedel* som används i studien syftar det på ett pedagogiskt material med koppling till läro-, kurs- och ämnesplaner. Det finns en vikt vid att särskilja dessa tre begrepp eftersom digitalt innehåll är ett samlingsbegrepp för hemsidor, artiklar, podcasts och filmklipp. Medan digitala verktyg är datorer, surfplattor, lärplattformar och kreativa öppna program.

2.4 Läromedelsanalyser

Englund (1999) menar att läromedel styr undervisningen för mycket och vill istället lyfta diskussionen om läromedlets inflytande på undervisningen snarare än styrning. De flesta lärare, oavsett generation, använder läroböcker eftersom de både garanterar kunskap och är ändamålsenliga (Eilard, 2008). Med den höga ställningen läromedel har i vår undervisning är det även ofta ett återkommande inslag i forskning.

Flera forskare (Alatlo 2011, Morgon & Fuchs 2007 och Kuhn 2005) har belyst vikten av att eleverna kan relatera till karaktärer eller händelser i en lärobok som en stark drivkraft till motivation. Morgan och Fuch (2007) har sammanställt 11 studier för att visa ett samband mellan motivation och läsutveckling. Studien visar att motivation är nära besläktat med elevernas intresseområde och läsförmåga. Kuhn (2005) har i en komparativ studie undersökt tre klassers strategier vid upprepad och icke repetitiv läsning. Förutom en väsentlig skillnad i fördel till den grupp av eleverna som fick arbeta med upprepad läsning drog Kuhn (2005) slutsatsen att lärarens uppmuntrande och val av läromedel som tillgodosedde elevernas intresse och igenkännande påverkar eleverna positivt. Mattlar (2008) har analyserat fem läroböcker i svenska som andraspråk, där karaktärerna i bokens härkomst enbart synliggörs med namn utanför det

traditionella svenska namnskicket och med ett utseende som inte skildrar vithetsnormen. Vithetsnormen innebär att någon utgår ifrån att vit hudfärg är det normala i samhället (Svensson, 2015). Mattlar (2008) menar att i de fem läroböckerna är den gemensamma bilden att läroböckerna inte skildrar det mångkulturella samhället ur ett flerspråkigt perspektiv. Detta gör det svårare för elever med ett annat språk eller ursprung att relatera till karaktärer i läroböckerna.

2.5 Skolans styrdokument

I kapitlet som berör likvärdig utbildning (Skolverket, 2022) står det att undervisningen ska främja elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt av språk.

I förskoleklassen syftestext står det att undervisningen ska i vardagliga aktiviteter skapa möjlighet för elever att använda sitt modersmål (Skolverket, 2022).

Vikten av språk beskrivs i de olika kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Kursplanen i svenska inleds med att beskriva vikten att ha ett varierat språk för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. I det centrala innehållet i svenska som andraspråk står det att språkstrukturer i det svenska språket ska jämföras med andra språk som eleven kan. Exempelvis; läsriktning, samband mellan ljud och bokstav, meningsbyggnad med sambandsord. Olika språk ska även användas som resurs när eleven behöver förtydligande eller förklaring när det svenska språket inte räcker till (Skolverket, 2022). I kursplanen för modersmål står det i syftesdelen att eleverna ska bli medvetna om modersmålets betydelse för det egna lärandet i olika skolämnen (Skolverket, 2022). I det centrala innehållet i modersmål återkommer jämförelsen mellan det svenska språket och modersmålet. Då modersmålet ska jämföras med svenskan i exempelvis; form och ljud, ordföljd, interpunktion, stavningsregler och uttal (Skolverket, 2022).

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med den kvalitativa komparativa innehållsanalysen är att undersöka hur olika flerspråkiga läromedel framställer transpråkande och flerspråkiga arbetssätt samt hur det skiljer mellan ett analogt och ett digitalt läromedel. Detta syfte besvaras genom följande frågeställningar.

- Hur synliggörs möjligheterna till transspråkande och flerspråkigt arbetssätt i digitala och analoga läromedel?
- Vilka likheter och skillnader finns det angående flerspråkighet och transspråkande i de olika läromedlen?
- Hur synliggörs kulturell och språklig bakgrund i läromedlet och vilka möjligheter finns det till samtal kring dessa?

4. Metod och material

I detta avsnitt redovisas de metodval som låg till grund för studiens framställning av resultatet. Kapitlet innehåller även en introduktion av urvalet av materialet, beskrivning av analys och genomförande, avgränsning och analysfrågor. Kapitlet redovisar även etiska ställningstaganden och studiens tillförlitlighet.

4.1 Metodval

Metoden som användes för att framställa ett resultat var en kvalitativ innehållsanalys av två läromedel. Ett digitalt och ett analogt. Bryman (2018) ser innehållsanalys som en metod för att analysera och bryta ner en text eller ett innehåll utifrån en eller flera förutbestämda kategorier. I denna studie tar dessa förutbestämda kategorier avstamp i en komparativ undersökning som syftar på att undersöka likheter och skillnader utifrån perspektiv på flerspråkighet och transspråkande. Dessa kategorier utformas ofta med tydliga och konkreta frågeställningar, detta för att analysen ska fylla sitt syfte (Bryman, 2018). Grunden till denna metod är begreppen *objektivitet* och *systematik*. Med objektivitet menar Bryman (2018) att det eftersträvas den minsta möjliga påverkan av forskarens personliga åsikter och tycke. Detta kan uppnås genom att ha tydliga förutbestämda strukturer hur materialet ska analyseras. Systematiken i en innehållsanalys syftar till dessa förutbestämda regler och ramar som tillämpas konsekvent genom hela framställningen av resultatet (Bryman, 2018). Valet av metod, motiveras av ett fokus på tolkning av innehållet utifrån forskarens neutrala värderingar och åsikter. För att dessa ska synliggöras i studien ska en noggrann beskrivning av hur materialet har analyserats framställas.

Den kvalitativa innehållsanalysen som har använts i studien har en komparativ ansats. Den syftar till att beskriva egenskaperna hos det valda materialet utifrån frågor som: Vilka möjligheter finns det att utnyttja ett annat språk än svenska? Vilka möjligheter finns för interaktion med andra? Vilken användning finns för nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska? Hur dessa frågor förhåller sig till forskningsfrågorna kommer att diskuteras mer utförligt senare i metoden.

Möjligheten till en kvantitativ innehållsanalys hade funnits om de båda två läromedlen varit digitala, då kodning eller en räkning av ett antal av något hade fungerat. Den kvalitativa metoden å andra sidan skapar en systematisk beskrivning av textinnehållet i läromedlet (Boreus & Bergström).

4.2 Urval

Under urvalsprocessen att ta fram lämpligt material har ett par kriterier behövts uppfyllas. Dels ska materialet vara relativt nyproducerat. Det vill säga vara producerat efter den näst senaste läroplanen 2011. Detta för att bilden av det mångkulturella samhället utvecklas och antalet elever med en annan flerspråkig bakgrund är större nu än till exempel under 80- och 90-talet.
Läromedlet ska därtill vara inriktad mot tidig läs- och skrivundervisning utifrån ett flerspråkigt perspektiv. Denna analys av läromedel syftar till att behandla möjligheten till ett transspråkande och flerspråkigt klassrum, därför fokuserar studien på läromedel som inriktar sig till nyanlända elever i de lägre årskurserna. Det analoga läromedlet som har valts för analys är: *Språkkraft åk 1-3* (Tiia Ojala, 2016). Det digitala läromedlet är: *Binogi.*

4.3 Material

I de kommande två punkterna kommer de två valda läromedlen att redovisas. 4.3.1 innehåller en kortfattad beskrivning av det analoga läromedlet *Språkkraft åk 1-3*. 4.3.2 innehåller en kortfattad beskrivning av det digitala läromedlet *Binogi*.

4.3.1 Språkkraft åk 1-3

Språkkraft är utgiven 2016 av Gleerups och dess författare Tiia Ojala. Läromedlet är ett språk- och kunskapsutvecklande arbetsmaterial som bygger på genrepedagogik och syftar till att främst undervisa nyanlända på ett givande, utvecklande och spännande sätt. Genrepedagogiken i boken utgår ifrån en cirkelmodell i fyra faser. Fas ett; bygga upp kunskap. Fas två; läsa och undersöka text. Fas tre; skriva gemensam text. Fas fyra; skriv på egen hand. Med hjälp av denna modell lyfts eleverna tidigare kunskaper och fördjupar eleverna språk och kunskaper med olika texter, läsförståelsestrategier och språkutvecklande övningar. Dessa fyra faser bygger givetvis på Cummins fyrfältare om undervisning och språk (Cummins, 2000).

Materialet är inte tänkt att endast användas som arbetsbok utan författaren lyfter vikten av att som lärare även tillsätta en dialog som i sin tur kan skapa samspel och interaktion, som i sin tur kan leda till en undervisning som gynnar elevers språk- och kunskapsutveckling.

4.3.2 Binogi

Binogi är ett multimodalt digitalt läromedel som främst fokusera på det centrala innehållet i läroplanen för årskurs 4-6 men som också kan fungera som ett arbetsredskap för språk- och kunskapsinlärning för yngre flerspråkiga elever. *Binogi* bygger på ett multimodalt lärande där varje moment innehåller animerade ämnesfilmer som förklarar koncept, fakta och sammanhang med elevnära karaktärer och tydliga exempel. Förutom ämnesfilmer innehåller materialet quiz,

begrepps-beskrivningar och manustexter. Sammanlagt finns det 1400 ämnesfilmer som täcker 13 olika skolämnen och är inspelade på åtta olika språk med möjlighet till undertexter på ytterligare fyra. Studien kommer dock enbart att fokusera på kursinnehållet under fliken *svenska och svenska som andraspråk.*

4.4 Avgränsning

Studien begränsades till två läromedel. Ett analogt och ett digitalt. Anledningen till att studien endast undersöker två läromedel är för att studien har för avsikt att från en kvalitativ ansats undersöka hela innehållet i både *Binogi* och *Språkkraft,* vilket hade varit tidskrävande med fler än två läromedel. Undersökningen kommer att fokusera på bilder, arbetsuppgifter, texter och frågor i läromedlet. Frågor och arbetsuppgifter berör enligt Selander (2011) en central didaktisk fråga vad som förväntas av läsaren. Exempelvis bidrar en öppen fråga till samtal mer än en stängd. Avgränsningen gör det även möjligt att titta närmare på ett specifikt innehåll och språk i texterna.

4.5 Komparativ analys

Syftet med en komparativ analys är enligt Hellspong (2001) att undersöka olika texters olikheter, likheter och en eventuell gemensam nämnare. I en komparativ studie behandlas frågorna ofta efter sammanhanget, språken, innehållet, stilen eller den sociala tonen (Hellspong, 2001). Inom en komparativ analys kan alla texter, bilder eller andra fenomen användas. Det är dock en fördel om det finns en gemensam nämnare mellan objekten som jämförs eftersom resultatet kan bli diffust och svårhanterligt om det saknas en gemensam nämnare (Hellspong, 2001). Även om texterna är olika i sin utformning är de båda skapade med utgångspunkt att undervisa flerspråkiga elever. De båda utgår även från Cummins teori om språkutvecklande undervisning.

Utifrån studiens forskningsfrågor ska studien syfta till att besvara och hitta likheter och skillnader i synliggörandet av transspråkande och flerspråkighet i läromedlets innehåll och språk. Samt hur läromedlet synliggör kulturella och språkliga kulturer.

4.5.1 Analysfrågor

För att få svar på studiens forskningsfrågor använder studien fem analysfrågor. Dessa används i analysen av läromedlet och har en tydlig koppling till studiens forskningsfrågor. Skillnaden är att analysfrågorna är mer konkreta och kan enklare användas för att hitta specifika avsnitt eller arbetsuppgifter i läromedlet. Dessa analysfrågor går att likställa med preliminära kategorier som används i en innehållsanalys och kan framställas redan efter en första genomgång av materialet (Downe-Wambolt, 1992).

De två första frågorna avser att besvara forskningsfrågan: *”Hur synliggörs kulturell och språklig bakgrund i läromedlet och vilka möjligheter finns det till samtal kring dessa?”* utifrån Garcia (2009) definition av de två övergripande undervisningsprinciper för transspråkande; social rättvisa och social praktik. Hur synliggörs dessa attityder gentemot språken och kulturen, samt hur det tillämpas detta i samvaron mellan människor.

- På vilket sätt synliggörs elevers möjliga inkluderande och språkliga mångfald?
- Vilka möjligheter finns kring språkliga och kulturella samtal i materialet?

I den första frågan behandlas materialet utifrån möjliga igenkänningsfaktorer i läromedlet. Exempelvis i kultur och språklig tillhörighet som sociala levnadsmönster som traditioner, seder, regler och lagar. Samt utifrån människans skapande och kreativitet som konst, musik, teater och litteratur. Den andra frågan behandlar möjligheten till samtal om språkliga och kulturella erfarenheter utifrån läromedlet.

De frågor som avser besvara läromedlets relation till flerspråkighet och transspråkande analyseras utifrån följande tre analysfrågor. Dessa frågor avser att besvara forskningsfrågan *”Hur synliggörs möjligheterna till transspråkande och flerspråkigt arbetssätt i digitala och analoga läromedel?”*.

- Vilka möjligheter finns det att utnyttja ett annat språk än svenska i arbetsuppgifter i arbetsuppgifter och frågor?
- Vilka möjligheter finns för interaktion med andra i arbetsuppgifter och frågor?
- Vilken användning finns för nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska?

I den första frågan behandlas möjligheten att nyttja ett annat språk än svenska, exempelvis i läsning, skrivning, talande eller lyssnande. Den andra frågan tar vid den första och fokuserar på möjligheten att interagera med andra. Den tredje frågan redovisar möjligheten till att använda språkstrukturer i elevens stärkare språk som en resurs i sin språkinlärning i det svenska språket.

Forskningsfrågan *”Vilka likheter och skillnader finns det angående flerspråkighet och transspråkande i de olika läromedlen?”* kommer att besvaras i en jämförelse av de båda läromedlen utifrån samtliga fem analysfrågor i slutet på resultatavsnittet.

4.5.2 Genomförande

I analysen av *Språkkraft* har jag använt mig av en färgkodning för att tydligare se samband och frekvensen av uppgifter. Samtliga arbetsuppgifter eller texter som synliggör elevers möjliga inkluderande och språkliga mångfald har markerats gröna. Eventuella möjligheter till språkliga

och kulturella samtal har markerats orangea. Arbetsuppgifter med möjlighet till att utnyttja ett annat språk än svenska i arbetsuppgifter frågor har markerats gula. Möjligheter för interaktion med andra elever i arbetsuppgifter och frågor har markerats röda samt nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska har markerats blå.

Tabell 1: Färgkodning av analysfrågor i sökning i *Språkkraft*.

På vilket sätt synliggörs elevers möjliga inkluderande och språkliga mångfald?	Vilka möjligheter finns kring språkliga och kulturella samtal i materialet?	Vilka möjligheter finns det att utnyttja ett annat språk än svenska i arbetsuppgifter och frågor?	Vilka möjligheter finns för interaktion med andra i arbetsuppgifter och frågor?	Vilken användning finns för nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska?

I analysen av *Binogi* har jag använt mig av sökfältet som finns på deras applikation. Jag har begränsat sökningarna till ämnet svenska och svenska som andraspråk och sökt efter nyckelord. När jag har hittat en matchning har jag studerat ämnesfilmen och läst transkriberingen av videon för att välja ett lämpligt exempel på innehåll eller arbetsuppgift.

Tabell 2: Nyckelord i sökning i *Binogi*.

På vilket sätt synliggörs elevers möjliga inkluderande och språkliga mångfald?	Vilka möjligheter finns kring språkliga och kulturella samtal i materialet?	Vilka möjligheter finns det att utnyttja ett annat språk än svenska i arbetsuppgifter och frågor?	Vilka möjligheter finns för interaktion med andra i arbetsuppgifter och frågor?	Vilken användning finns för nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska?
Kultur, språk, bakgrund, modersmål, förstaspråk, erfarenheter	*Berätta, tala, tillsammans, erfarenheter, lyssna, prata, diskutera, samtala*	*Språk, välj, annat språk, förstaspråk*	*Förklara, lyssna, berätta, tillsammans, fråga, kompis, vän*	*Liknande, olika språk, påminner, nytt språk, regler, grammatik, nyord*

4.6 Studiens tillförlitlighet

Boréus och Kohl (2018) skriver att validiteten i en studie avgörs om studiens syfte besvaras av forskningsfrågorna. Studiens analysfrågor är nära besläktade av forskningsfrågorna som är utformade för att besvara studiens syfte, vilket tillsammans med ett noggrant beskrivet urval och variation av olika typer av läromedel från olika läromedelsförlag ökar studiens tillförlitlighet.

I studien är resultatet beroende av forskarens konsekvens i tolkning av innehållet. I en större studie hade det varit optimalt att ha flera personer som kodar materialet för att ha en samstämmighet i tolkningen av materialet. Det är dock inte genomförbart i denna studie.

4.7 Etiska ställningstagande

I studien behövs inte hänsyn tas till etiska förhållningssätt gällande personer som medverkar i studien eftersom fokus enbart kommer att riktas mot läromedel. Däremot finns det möjliga etiska fallgropar i analyser av läromedel från privata företag. Eftersom studien inte har någon ekonomisk eller moralisk vinning i de privata företag som har låtit mig låna deras material kan analysen vara opartisk. Däremot finns det en mindre risk att studien blir vinklad till fördel mot det digitala läromedlet, då en del av forskningen i bakgrunden är skriven av Jim Cummins som även har varit delaktig av forskning för *Binogis* räkning. Detta kommer dock inte påverka resultatet av studien då det är jag som kommer att tolka mitt material utifrån min valda teori och forskning.

Syftet med studien är inte att kritisera författaren eller företaget till de olika läromedlen som analyseras. I en studie som har för avsikt att publiceras är det viktigt att som forskare ta ansvar och bidra till samhällets utveckling (Vetenskapsrådet, 2017). Den här studien kommer kunna vara viktig både för läromedelsförfattare i bearbetning av nya publikationer samt för lärare som har för avsikt att välja ett läromedel som är anpassat för språkinlärning för flerspråkiga elever.

För att vara säker på att läromedlet kan vara aktuellt för granskning har de två berörda läromedelsföretagen fått godkänna granskningen via en samtyckesblankett via email. (Bilaga). Båda har accepterat användandet.

All eventuell användning av texter och bilder i studien faller under högskoleavtalet där det ges möjlighet att använda bilder och texter utan kostnad om materialet används i vetenskapliga sammanhang. Detta gäller dock inte om analysen är kommersiell eller ska användas i vinstsyfte och all användning av bild och text ska hänvisas till förlag, författare och illustratör (Bonus Copyright Access, 2020).

5. Resultat

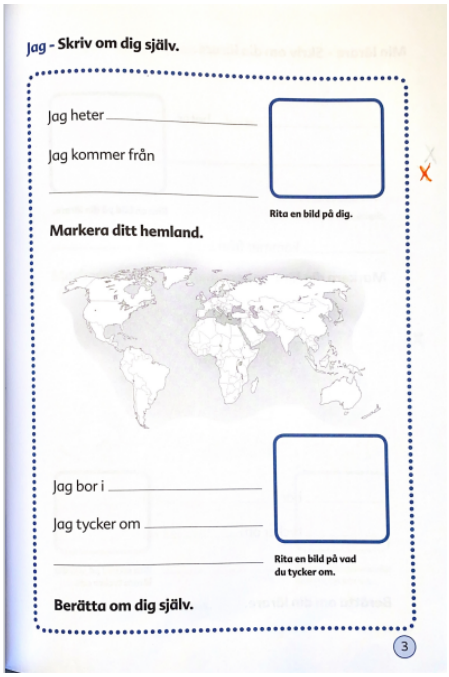
Resultatet kommer att besvara de analysfrågor som ligger till grund för mina forskningsfrågor. Först kommer resultatet att redovisas utefter analysfrågorna för varje enskilt läromedel i punkterna 5.1 - 5.5 för att slutligen ställas emot varandra i punkt 5.6. Resultaten redovisas genom bilder eller textutdrag från *Språkkraft* eller *Binogi* följt av en beskrivning av dessa i förhållande till tillhörande analysfråga. I 5.6 kommer likheter och skillnader i *Språkkraft* och *Binogi* att jämföras utefter analysfrågorna.

5.1 På vilket sätt synliggörs elevers möjliga inkluderande och språkliga mångfald?

I den första frågan analyseras läromedlet utifrån den flerspråkiga elevens möjlighet till igenkänningsfaktorer inom exempelvis språklig och kulturell bakgrund. Denna fråga har som syfte att besvara en del av forskningsfrågan *”Hur synliggörs kulturell och språklig bakgrund i läromedlet och vilka möjligheter finns det till samtal kring dessa?”*

5.1.1 Språkkraft

I *Språkkraft* synliggörs elevers möjliga kulturella och språkliga bakgrund enbart i det inledande kapitlet *återberättande text.*
Eleverna får vid fyra tillfällen skriva eller berätta om sin bakgrund.
Ett genomgående tema i arbetsboken är att inga konkreta frågor eller uppgifter lyfter fram elevens kulturella och språkliga härkomst. Bilderna på karaktärerna i boken är illustrerade efter en etnisk mångfald.



Figur 2: Ojala (2016, s. 3). Exempel på en faktaruta om konsumenten i Språkkraft F-3. Gleerups.

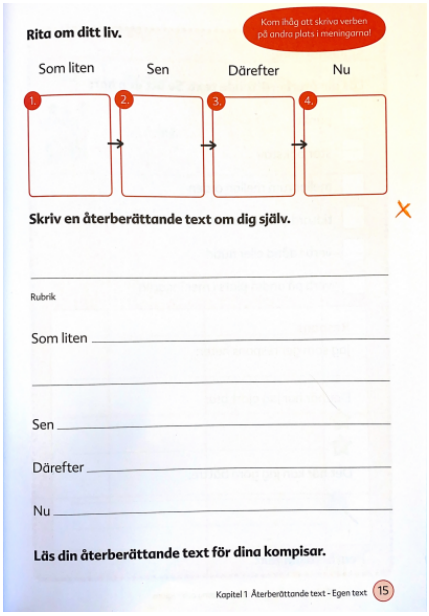
Figur 2 är den allra första sidan i arbetsboken. Sidan möjliggör för eleven att berätta med enstaka ord om sitt namn, födelseland, sitt nya land och vad eleven tycker om att göra.
Detta kan tolkas som att boken konstruerar ett värde för alla världens länder och lyfter fram elevens hemland.
Eleven får även möjlighet att berätta om sig själv för en mottagare. Eleven får dock inte möjligheten att berätta om språkliga erfarenheter. Exempelvis hade en fråga om vilka språk eleven talar möjliggjort detta.

I figur 3 får eleven möjlighet att både rita och skriva en återberättande text om sin bakgrund. Uppgiften är uppbyggd efter kronologisk ordning i elevens liv. Precis som figur 1 kommer inte

språklig eller kulturell bakgrund i fokus utan den fokuserar främst på olika stadier i elevens liv. Här finns dock en möjlighet för eleven att själv bestämma vad som ska ritas eller skrivas, vilket kan bidra till att eleverna kan berätta om språklig och kulturell bakgrund.

> Som liten bodde jag i Polen med min mamma, pappa, bror och syster. Det var roligt! Sen hittade min mamma och pappa inget jobb i Polen. Det var jobbigt! Därefter flyttade vi till Sverige. Det var svårt! Nu bor jag i Stockholm. Jag går i skolan och har kompisar. Jag mår bra. Jag tycker om att spela fotboll. (Språkkraft, 2016, s. 10)

Text-exemplet i boken ger en kort text om födelselandet och hur det var att flytta. Uppgiften i bilden gör dock det svårt för eleven att uttrycka liknande känslor kring språkliga hinder och kulturella skillnader i och med att eleven behöver förhålla sig till strukturen; *som liten, sen, därefter och nu.*


Rita om ditt liv.

Kom ihåg att skriva verben på andra plats i meningarna!

Som liten | Sen | Därefter | Nu

1. 2. 3. 4.

Skriv en återberättande text om dig själv.

Rubrik

Som liten _____

Sen _____

Därefter _____

Nu _____

Läs din återberättande text för dina kompisar.

Kapitel 1 Återberättande text - Egen text 15

Figur 3: Ojala (2016, s. 15) Återberättande text om dig själv i Språkkraft F-3. Gleerups.

Sammanfattningsvis visar *Språkkraft* att det finns en inkluderande mångfald gällande karaktärernas utseende och belyser värdet av alla människor oavsett hudfärg eller etnisk bakgrund. Däremot finns det inga frågor eller texter om elevers kulturella och språkliga mångfald.

5.1.2 Binogi

Binogi använder sig av flera olika språk för att väcka nyfikenhet hos eleverna. En genomgripande språklig mångfald finns återkommande i många delar av läromedlet. Karaktärerna i ämnesfilmerna är också illustrerade efter en etnisk mångfald.

> ”Godmorgon!” ”Sabah alsher!” ”Roj bash!” Hur många språk finns det egentligen i Sverige? Selma talar fyra språk: kurdiska, svenska, svenskt teckenspråk och engelska. Hon lärde sig kurdiska av mamma och pappa när hon växte upp. Det är hennes modersmål, eller förstaspråk. Men hon lärde sig svenska ungefär samtidigt, av kompisar, i förskolan och i skolan. (Utdrag ur ämnesfilmen: *Språkstatus och språk i Sverige*)

Här är ett exempel på hur *Binogi* använder sig av språk för att skapa nyfikenhet och möjlig igenkänning hos eleverna. Eleverna kan identifiera sig med Selma och se fördelar med att kunna flera språk.

> Hur vi hälsar beror oftast på: vem vi pratar med, hur gamla de är, hur väl vi känner dem, deras kultur, och vilket land vi är i. I vissa länder hälsar folk på varandra genom att buga. En del pussar varandra på kinderna! En hälsning sätter tonen för hela samtalet, så det är viktigt att hälsa på folk när du pratar med dem. Hej, jag heter Maria! (Utdrag ur ämnesfilmen: *Konsten att samtala*)

Citatet visar ett tydligt exempel på hur *Binogi* använder sig av kulturell bakgrund i sitt läromedel genom att visa hur hälsningsfraser kan skilja mellan olika kulturer.

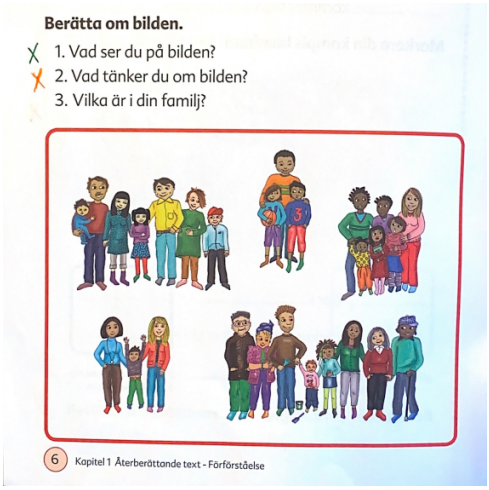
Sammanfattningsvis visar *Binogi* att de inte lyfter enbart en inkluderande mångfald gällande karaktärernas namn och utseende utan lyfter fram språklig och kulturell mångfald i sitt läromedel.

5.2 Vilka möjligheter finns kring språkliga och kulturella samtal i materialet?

Denna fråga undersöker möjlighet till samtal kring språklig och kulturell bakgrund. Exempelvis språklig härkomst, erfarenheter av språk eller familjebakgrund och traditioner. Denna fråga har som syfte att besvara en del av forskningsfrågan *”Hur synliggörs kulturell och språklig bakgrund i läromedlet och vilka möjligheter finns det till samtal kring dessa?”*

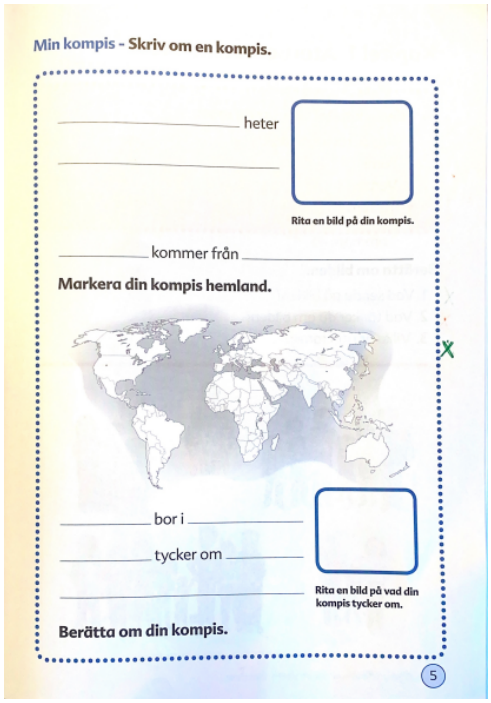
5.2.1 Språkkraft

Figur 4 visar en situation där eleven får uttrycka känslor och berätta om sin familj.
Detta möjliggör för eleven att i samtal med klasskompisar eller lärare få berätta om sin språkliga och kulturella bakgrund. Bilden visar även på en mångfald inom familjen där olika familjekonstellationer och personer med etnisk bakgrund framgår.

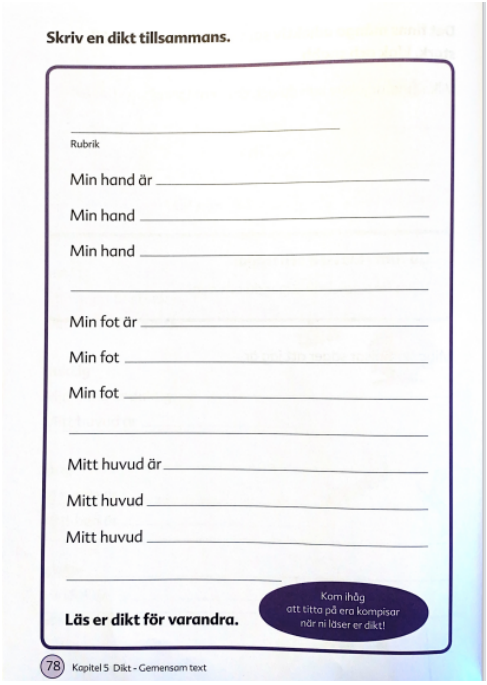


Figur 4: Ojala (2016, s. 6). Exempel på frågor i Språkkraft F-3. Gleerups.

Figur 5 visar en uppgift där eleverna tillsammans får samtala och skriva en dikt. Här begränsas dock eleverna igen av strukturen på uppgiften. Att arbeta tillsammans möjliggör ett samtal som kan sträcka sig längre än vad uppgiften har som avsikt att göra. Ett genomgående tema i Språkkraft är att många uppgifter genomförs tillsammans med en kompis.



Figur 6: Ojala (2016, s.5). Faktaruta avsett för en klasskompis i Språkkraft F-3. Gleerups.



Figur 5: Ojala (2016, s.78). Gemensam skrivning av dikt i Språkkraft F-3. Gleerups.

Figur 6 visar en uppgift där eleven ska skriva om en kompis. Strukturen på uppgiften kan öppna upp för samtal om respondentens hemland och språkliga erfarenheter. Uppgiften är även snarlik en tidigare uppgift där eleven skulle skriva om sig själv, eleven kan då förutom att lyssna och skriva om sin kompis berätta om egna erfarenheter. Det saknas frågor om språkliga erfarenheter.

Sammanfattningsvis har Språkkraft en stor variation av uppgifter som utförs tillsammans med andra, vilket ökar möjligheten för samtal kring kultur och språk. Däremot finns det ingen specifik uppgift eller fråga som lyfter just detta.

5.2.2 Binogi

> Räknar vi bara de som har fler än 50 000 talare, är vi redan uppe i 14 i Sverige. Men det finns förstås många fler, och en rimlig gissning är att det talas åtminstone 150-200 olika språk i Sverige idag. Hur många språk talas i din klass? Gör en lista tillsammans, och kolla vilka som är första- och andraspråk. Är någon tvåspråkig?
>
> (Utdrag ur klippet: *Språkstatus och språk i Sverig*e)

Citatet visar ett exempel på ett inbjudande till samtal och interaktion om språklig mångfald och erfarenheter genom att uppmana till en gemensam aktivitet.

I avsnitten som berör svenska och svenska som andraspråk finns däremot inga frågor eller aktiviteter som utgår ifrån att samtala om kulturella erfarenheter. Många delar av *Binogi* bygger på att eleverna ser en ämnesfilm och individuellt svarar på quizfrågor. En erfaren lärare kan dock använda sig av filmerna för att själv skapa möjlighet till kulturella samtal mellan eleverna.

> Tycker du om att läsa böcker? Hm… nåja oavsett om du gör det eller inte blir det roligare att läsa tillsammans med kompisar. När du pratar med dina kompisar om boken ni läst, växer upplevelsen av boken. Dels får du höra om andras känslor och dels kan du förstå allt som händer i boken bättre. Det blir intressantare och roligare med en diskussion helt enkelt. Du lär dig också att utveckla ditt språk eftersom du sätter ord på dina tankar. Men det låter svårt, hur ska allt det där gå till bara genom att prata om en bok? Det finns vissa knep du kan ta till. (Utdrag ur ämnesfilmen: *Boksamtal*)

Det närmsta jag kunde hitta är ett avsnitt om hur ett boksamtal fungerar. Här uppmanas eleverna till att läsa och samtala om böcker tillsammans. Det nämns även att språket utvecklas när du sätter ord på dina tankar om boken.

Sammanfattningsvis lyfter *Binogi* olikheter i kultur och språk i de delar jag inte har för avsikt att undersöka, främst under samhällsämnena. Däremot finns det några exempel under ämnet svenska som lyfter och möjliggör ett samtal kring språkliga erfarenheter på ett intressant sätt.

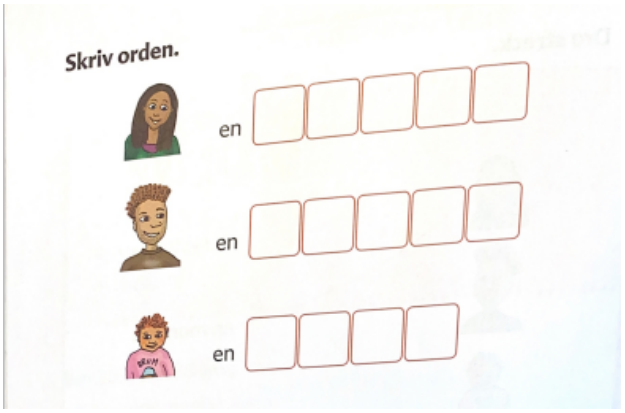
5.3 Vilka möjligheter finns det att utnyttja ett annat språk än svenska i arbetsuppgifter i arbetsuppgifter och frågor?

Denna fråga lyfter möjligheten till ett transspråkande arbetssätt. Exempelvis möjlighet till översättning av text och uppgifter, utnyttjande av språkstrukturer och val av språk. Denna fråga har som syfte att besvara forskningsfrågan *”Hur synliggörs möjligheterna till transspråkande- och flerspråkigt arbetssätt i digitala och analoga läromedel?”*.

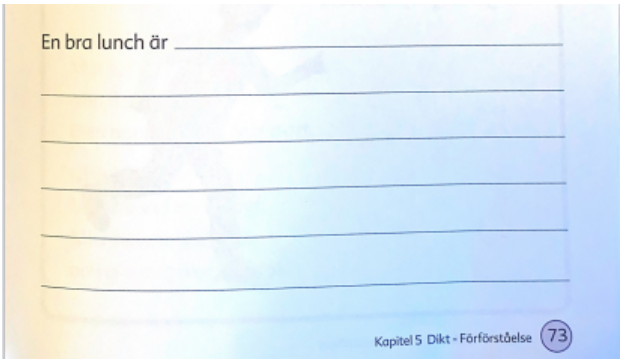
5.3.1 Språkkraft

Språkkraft är aningen begränsat vad gäller att nyttja ett annat språk än svenska. Dels eftersom boken inte har möjlighet till en variation i översättning till andra språk, men också eftersom arbetsuppgifterna fokuserar mycket på svenska skrivregler och stavning.

I figur 7 ser vi ett exempel på hur eleven begränsas av utformningen av strukturen i uppgiften. Tanken är här att eleven ska bekanta sig med olika familjekonstellationer och lära sig stava några enkla svenska ord. Rutorna gör det omöjligt för eleven att skriva orden på något annat språk än de svenska orden för exempelvis ”pappa” och ”mamma”.



Figur 7: Ojala (2016, s.8). Exempel på struktur på arbetsuppgift i Språkkraft F-3. Gleerups.



Figur 8: Ojala (2016, s.73). Exempel på start på mening i Språkkraft F-3. Gleerups.

I uppgifter där frågorna är mer öppna och fokuserar exempelvis på olika texttyper finns det en möjlighet att välja att skriva på något annat språk än svenska. I figur 8 ser vi en uppgift som ger eleven möjlighet att själv beskriva en bra lunch men istället för att lämna utrymme för eleven att välja vilket språk de vill skriva på begränsas de av en start av en mening på svenska.

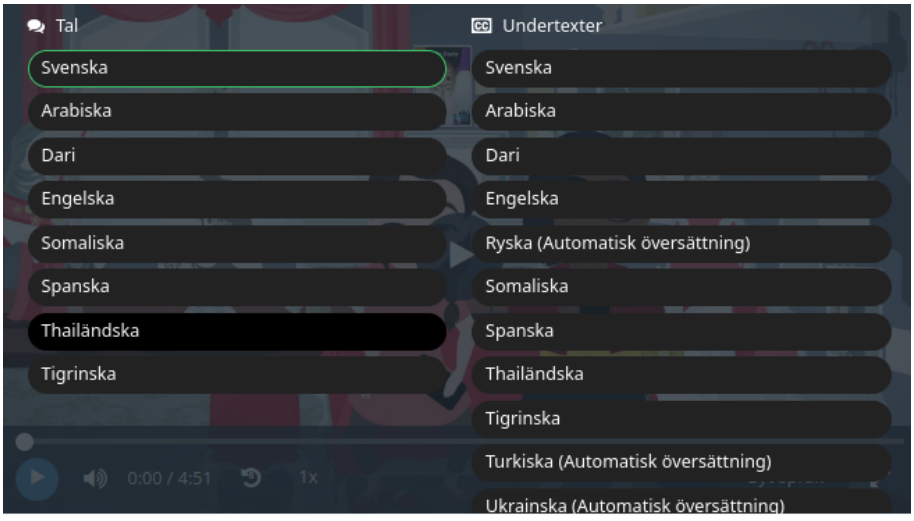
Vid några få uppgifter finns det möjlighet för eleven att välja språk och fokusera på utformningen av exempelvis en dikt snarare än att lägga allt fokus på svenska språkets regler och lagar. Figur 9 är kanske det bästa exemplet från arbetsboken eftersom det ger eleven en valmöjlighet att välja vilket språk som ska skrivas.

Sammanfattningsvis finns det en begränsad möjlighet till att välja att nyttja ett annat språk än svenska. Ett återkommande inslag i arbetsboken är att författaren hjälper eleven att påbörja meningar på svenska, detta kan uppfattas som en begränsning av valet av språk som eleven kan välja att skriva på.

Figur 9: Ojala (2016, s.79). Exempel på uppgift där eleven kan välja vilket språk som ska skrivas i Språkkraft F-3. Gleerups.

5.3.2 Binogi

I och med den digitala möjligheten att ha variation på sitt läromedel erbjuder *Binogi* ämnesfilmer på åtta olika språk. Svenska, dari, somaliska, thailändska, arabiska, engelska, spanska och tigrinska. Filmerna finns även textade till ytterligare 3 språk. Ryska, ukrainska och turkiska. De allra flesta arbetsuppgifter går även att göra på dessa språk, med undantag från vissa arbetsområden där det finns färre språk tillgängliga.



Figur 10: Språkmenyn på *Binogi*.

Figur 10 visar möjligheten till att lyssna på eller läsa text på sitt starkaste språk. Möjligheten till att kombinera sina språk är många, oavsett om eleven vill lyssna, läsa eller besvara frågor på svenska eller sitt eventuellt starkare språk, vilket möjliggör ett transpråkande arbetssätt. Sammanfattningsvis har *Binogi* en stor valmöjlighet av olika språk. *Binogi* erbjuder eleven att göra vissa delar eller hela arbetsområdet på minst åtta olika språk.

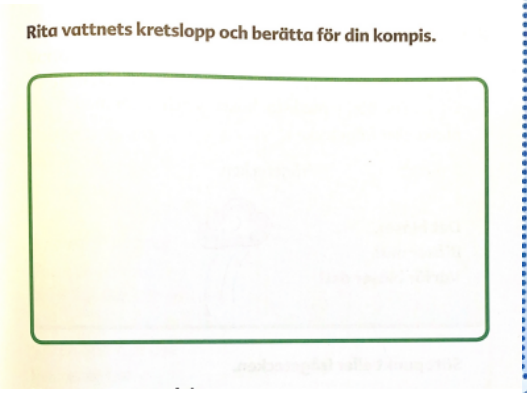
5.4 Vilka möjligheter finns för interaktion med andra i arbetsuppgifter och frågor?

Denna fråga lyfter möjligheten att samtala med andra. Exempelvis par- och gruppuppgifter, gemensamma aktiviteter och kamratrespons. Denna fråga avser att besvara forskningsfrågan *”Hur synliggörs möjligheterna till transspråkande och flerspråkigt arbetssätt i digitala och analoga läromedel?”*.

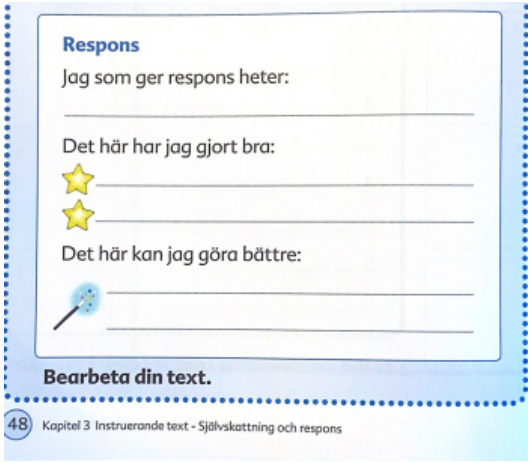
5.4.1 Språkkraft

Varje nytt kapitel i *Språkkraft* börjar med en bild med medföljande frågor som följer en tydlig struktur. Den första frågan är; ”Vad ser du på bilden?” Den andra är ”Vad tänker du om bilden?” och den tredje är mer specifikt inriktad för kapitlet. Detta är ett naturligt sätt att skapa interaktion mellan elever och lärare i klassrummet.

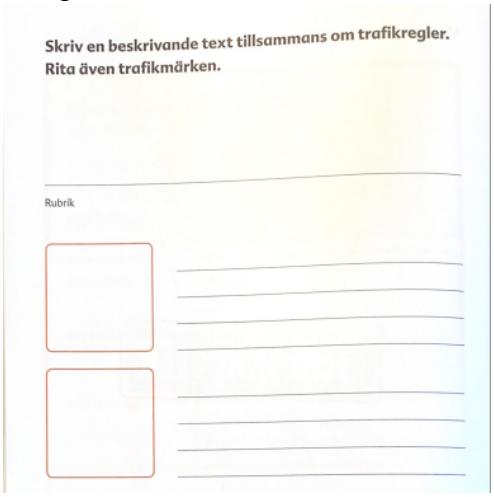
Språkkraft erbjuder även återkommande gemensamt skrivande, intervjuer, respons och redovisning av text i interaktion med klasskamrater. Under följer tre exempel.



Figur 11: Ojala (2016, s.27). Exempel på uppgift där eleven ska berätta för en klasskompis i Språkkraft F-3. Gleerups.



Figur 12: Ojala (2016, s.48). Exempel på kamratrespons i Språkkraft F-3. Gleerups.



Figur 13: Ojala (2016, s.62). Exempel på paruppgift i Språkkraft F-3. Gleerups.

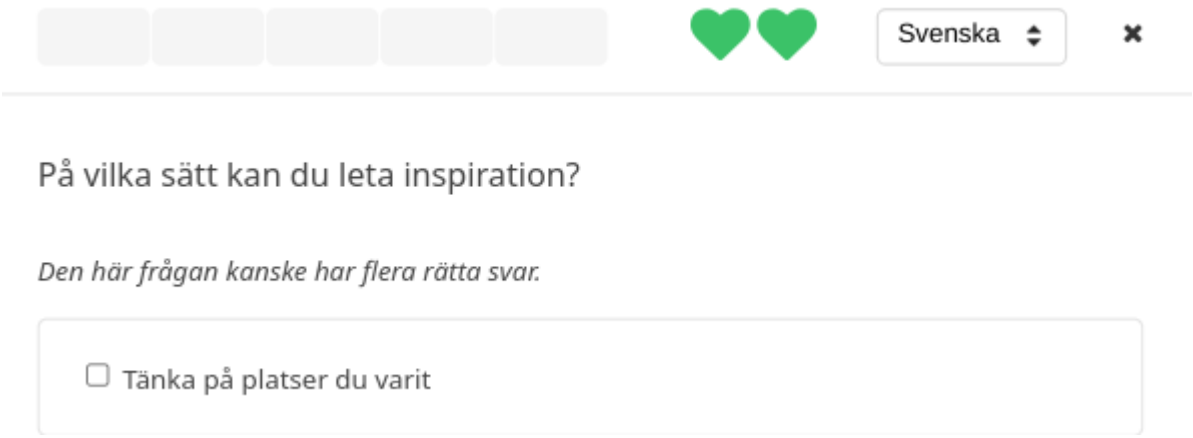
Figur 11 ger eleven möjlighet att berätta om något som eleven har lärt sig. Figur 12 ger en kompis möjlighet att ge respons på ett arbete som eleven har gjort. Figur 13 är en uppgift som

ska göras tillsammans med en kompis. Dessa tre exempel är goda exempel på hur ett läromedel kan bjuda in eleverna till interaktion med varandra.

Sammanfattningsvis är *Språkkraft* ett gynnsamt läromedel för att ge eleverna uppmaningar till att kommunicera och lära av varandra. Det ger inte bara eleven möjlighet till detta utan det är en förutsättning för att göra vissa uppgifter i boken.

5.4.2 Binogi

Binogi är uppbyggd med ämnesfilmer, där eleverna kollar på en introduktion för att sedan svara på quizfrågor. Frågorna är tydligt riktade mot att besvaras enskilt.



Figur 14: Exempel på quizfråga på *Binogi*.

Som figur 13 visar är frågorna ställda i utifrånperspektiv men också begränsade till att fråga en specifik enskild elev. Därför är arbetsuppgifterna inte till för interaktion med andra. Däremot bjuder filmerna in till samtal på ett par ställen i läromedlet.

> Titta på båda listorna med ord som du har skrivit ner. Kan du se vad de har gemensamt? På vilket sätt skiljer sig de här orden från - substantiv? Pausa filmen och tänker efter själv först. Har du en kompis i närheten, försök förklara så tydligt du kan vad den här gruppen med ord har gemensamt. (Utdrag ur ämnesfilmen: *Verb*)

Exempelvis bjuder *Binogi* in till interaktion med en kompis i närheten i avsnittet om verb. Dock är det snarare ett undantag än ett återkommande inslag i ämnesfilmerna.

Sammanfattningsvis erbjuder *Binogi* till få direkta möjligheter till interaktion i arbetsuppgifter då de uteslutande är ställda mot en enskild specifik elev, men däremot finns det möjlighet till att diskutera innehållet i ämnesfilmer. Att låta eleverna arbeta med en uppgift tillsammans ger dem

möjlighet att öva på att kommunicera på olika språk och lära av varandra. Detta ställer dock krav på att läraren erbjuder tillfälle till samtal kring dessa.

5.5 Vilken användning finns för nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska?

Nyttjandet att elevers erfarenheter av språkstrukturer i andra språk är en del av ett transspråkande arbetssätt. Exempelvis; läsriktning, samband mellan ljud och bokstav, meningsbyggnad med sambandsord. Denna fråga har som syfte att besvara en del av forskningsfrågan *”Hur synliggörs möjligheterna till transspråkande och flerspråkigt arbetssätt i digitala och analoga läromedel?”*.

5.5.1 Språkkraft

Språkkraft erbjuder inga tydliga exempel på nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska. Det är tydligt att skrivandet i boken är inriktat på enbart de svenska språkreglerna utan att koppla till liknande strukturer i andra språk. Det är möjligt att eleven ändå kan känna igen liknande språkstrukturer i sitt första språk. Exempelvis att ordet *mamma* har samma språkljud i de flesta andra språken, men det är inget som *Språkkraft* nämner eller frågar om.

5.5.2 Binogi

> Grenarna visar språk som talas i sydvästra Asien och norra och östra Afrika. Det har trehundrafemtio grenar. Det största språket är arabiska. På trädet finns det också språk som tigrinja, somaliska och assyriska. Men varifrån kommer egentligen alla ord? Vi pratar väldigt olika i olika länder, men ändå liknar många ord varandra. (Utdrag ur ämnesfilmen: *Språkens släktträd*)

I avsnittet som berör språk och språkhistoria visas en bild på språkets släktträd, där poängterar *Binogi* att många språk och språkstrukturer härstammar från ett eller samma språk. Genom att visa att språk kan vara olika men ändå liknar varandra kan det vara lättare att förstå språkets strukturer.

> Orden för fader och moder - pappa och mamma - heter nästan samma sak på massa olika språk. Men det är egentligen inte så konstigt… De flesta språk som talas i Europa är släkt med varandra. Ungefär som syskon eller kusiner. Det här är det indoeuropeiska språkträdet. (Utdrag ur ämnesfilmen: *Språkens släktträd*)

Här lyfts ett tydligt exempel på ord som kan vara liknande på flera olika språk. Ord som *pappa* och *mamma* är typiska ord som inom lingvistiken har ett liknande språkljud i de allra flesta språken.

> Om du har lärt dig språket senare i livet, eller precis håller på att lära dig, kan det vara svårare att veta när något är rätt eller fel i det nya språket. Då måste du öva dig till grammatiken och lära dig reglerna. De allra flesta orden i språk är ord för saker, aktiviteter och beskrivande ord. Som till exempel boll, kasta och grön. Det är ord med mycket betydelse i, innehållsord. Innehållsord kan också vara namn på personer, som Maria. Det kallas för egennamn. Andra ord visar istället hur orden hänger ihop grammatiskt. (Utdrag ur ämnesfilmen: *Vad är grammatik*)

I följande exempel beskriver *Binogi* att det kan vara svårt att lära sig språkliga regler i ett nytt språk. *Binogi* poängterar samtidigt att det finns en likhet mellan vissa språk. Exempelvis att alla språk innehåller samma typer av ord, ord för saker, aktiviteter och beskrivande ord. Samt att dessa ord ligger till grund för de andra orden som binder ihop orden grammatiskt.

> Regnet? Nja… I svenska behövs ett subjekt för att satsen ska vara grammatisk. Därför lägger vi till ett ”tomt” subjekt. Ett platshållarsubjekt. (Utdrag ur ämnesfilmen: *Satsdelar:Subjekt och predikat*)

Detta är det tydligaste exemplet på hur *Binogi* drar nytta av andra språkstrukturer än svenska. Likt andra germanska språk sätts ett anonymt subjekt ut (svenska det, engelska it, tyska es) och verbet böjs i singular neutrum (det regnar, it rains, es regnet).

Sammanfattningsvis visar *Binogi* på ett förhållningssätt där olika språk är användbara i inlärningen av det svenska språket. Exempelvis genom att jämföra liknande ord och berätta om historien bakom språken. De visar även några exempel på hur tidigare kunskaper kan omsättas i inlärningen av det svenska språket.

5.6 Likheter och skillnader

En komparativ studie har för avsikt att belysa likheter och skillnader. I detta kapitel kommer skillnaderna och likheterna att redovisas en analysfråga åt gången. Detta har som syfte att besvara forskningsfrågan *”Vilka likheter och skillnader finns det angående flerspråkighet och transspråkande i de olika läromedlen?”*.

På vilket sätt synliggörs elevers möjliga inkluderande, kulturella och språkliga mångfald?
Båda har ett tydligt genomtänkt val av karaktärer och namn för att skapa en etnisk mångfald i sitt läromedel, vilket kan bidra till igenkänning bland eleverna. Den stora skillnaden mellan de två

läromedlen är att *Binogi* använder språkliga- och kulturella erfarenhet för att skapa en nyfikenhet hos eleverna, vilket inte *Språkkraft* gör.

Vilka möjligheter finns kring språkliga och kulturella samtal i materialet?
Båda läromedlen möjliggör ett samtal om språkliga och kulturella erfarenheter. *Språkkrafts* uppgifter är mer direkta och förutsätter ett arbete tillsammans i par medan *Binogi* ställer krav på att läraren möjliggör dessa samtal. *Binogi* lyfter fram språkliga erfarenheter, där språket är i fokus tydligare än i *Språkkraft*. Exempelvis aktiviteten där eleverna tillsammans undersöker vilka språk klassen talar. *Binogi* använder även begreppet *tvåspråkig*.

Vilka möjligheter finns det att utnyttja ett annat språk än svenska i arbetsuppgifter och frågor?
Med hjälp av teknologi kan *Binogi* erbjuda ett smidigare sätt att använda översättning av olika språk i undervisningen. Eleven kan lyssna på instruktioner, göra uppgifter och läsa text på flera olika språk. Det är inte möjligt i *Språkkraft.* Språkkraft verkar inte heller finnas översatt och utgiven på något annat språk. Med det sagt finns det möjligheter att använda flera språk med hjälp av *Språkkraft* också, men det ställer krav på att en lärare kan det språket som eleven talar eller skriver. *Språkkraft* hjälper eleverna att påbörja meningar på svenska på flera ställen, vilket kan göra det lättare för eleverna att skriva på svenska men det begränsar också eleverna att välja ett annat språk att skriva på.

Vilka möjligheter finns för interaktion med andra i arbetsuppgifter och frågor?
Språkkraft är betydligt mer inbjudande till interaktion med klasskompisar än vad *Binogi* är. Detta blir som tydligast i arbetsuppgifter där *Språkkraft* hänvisar till paruppgifter i uppgiftsbeskrivningen. *Binogis* arbetsuppgifter är riktade mot den enskilda konsumenten av läromedlet och bjuder enbart in till dialoger vid några enstaka tillfällen.

Vilken användning finns för nyttjande av språkstrukturer i andra språk än svenska i arbetsuppgifter och frågor?
Den största skillnaden mellan de två läromedlen är användningen av språkstrukturer. I *Binogi* lyfts flera exempel på hur språken hänger samman och hur eleverna kan nyttja sina kunskaper av tidigare språk i inlärningen av det svenska. I *Språkkraft* finns inte ett enda liknande exempel.

6 Diskussion

Diskussionsdelen delas in i fyra olika avsnitt. Metoddiskussion, resultatdiskussion, konklusion och idéer till framtida forskning.

6.1 Metoddiskussion

För att en komparativ analysmetod ska vara hundra procent givande och ge ett resultat som är rättvist och validerat hade det valda materialet behövt vara mer lika varandra än vad mina var. I en komparativ analys är det en fördel om det finns en gemensam nämnare mellan objekten som jämförs eftersom annars kan resultatet bli diffust och svårhanterligt (Hellspong, 2001). Även om båda är flerspråkiga läromedel med liknande upplägg, är det tydligt i efterhand att dessa skiljer sig mer än vad de liknar varandra. Jag hade räknat med en del stora skillnader eftersom jag i mitt sökande efter ett digitalt och analogt läromedel förstod att det kommer skilja avsevärt mycket i möjligheten till olika lärande, då det digitala har multimodala möjligheter som ett analogt läromedel inte har. En miss som jag som forskare gjorde var att inte pilottesta ett större antal analoga läromedel innan studiens uppstart, utan valet av analogt läromedel beslutades på en mindre mängd tidigare studier och erfarenhet av material från verksamhetsförlagd utbildning. Det finns säkert en mängd både analoga och digitala läromedel som täcker eventuella luckor som har framkommit i studien, men studien avser jämföra likheter och skillnader mellan det urval av läromedel som har valts ut och inte generella skillnader mellan analoga och digitala läromedel. Oavsett vilket urval jag hade gjort hade det alltid gått att argumentera för fördelar och nackdelar med andra läromedel som existerar på marknaden.

Jag anser att det bästa sättet att få svar på mina forskarfrågor var att ha en kvalitativ ansats och därmed gjorde jag valet att endast undersöka två läromedel. Detta begränsar dock möjligheten att se generella strukturer jämfört med vad som hade kunnat vara möjligt i en studie av fler läromedel än två. I en kvantitativ studie hade det varit möjligt att jämföra räknebara fenomen, exempelvis läsbarhetsmått på texter, ordvariation eller text/bild-ratio. Däremot gav en kvalitativ studie mig möjligheten att noggrant studera tolkningar av de valda läromedlen.

Som forskare i en kvalitativ innehållsanalys är det viktigt att studien kan vara objektiv. En texttolkning av den sort jag har gjort i denna studie är dock krävande, då det krävs en rättvis tolkning av text och arbetsuppgifter för att besvara de forskningsfrågor som studien avses besvara (Bryman, 2018). Det finns en möjlighet att min tolkning av utformningen av film, text, arbetsuppgifter. inte är densamma som för författarna till materialet. I efterhand går det att önska ett arbete där flera personer kan tolka innehållet för att se om det finns en samstämmighet i tolkningarna av text, arbetsuppgifter, filmer, bilder etc. Med det sagt, har det inte varit möjligt att låta flera personer tolka innehållet i utformningen av denna studie.

Sammanfattningsvis utformades arbetet på det sätt som jag hade för avsikt. Material var möjligt att jämföra och med hjälp av mina analysfrågor fick jag underlag till att hitta svar på mina forskningsfrågor.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är uppdelad i fyra större avsnitt som diskuterar valda delar av resultatet och forskningsfrågorna besvaras utifrån tidigare forskning från bakgrunden och egna reflektioner.
I 6.2.1 diskuteras resultatet i förhållande till flerspråkighet och transspråkande. I 6.2.2 diskuterar jag studiens resultat i förhållande till det sociokulturella perspektivet. I 6.2.3 listas och diskuteras ett par likheter och skillnader mellan de två läromedlen. Resultatdiskussionen avslutas med några avslutande ord om resultatet i 6.2.4.

6.2.1 Flerspråkighet och transspråkande i digitala och analoga läromedel

Flerspråkighet
Resultatet visar att flerspråkighet synliggörs i båda läromedlen, om än dock på olika sätt och varierande frekvens. *Binogi* utgör ett stöd för flerspråkigt lärande, där eleverna kompletterar förstaspråket med svenskt material i ökande omfattning, utan att släppa förstaspråket. Detta sker genom instruktioner, genomgångar och arbetsuppgifter på fler språk än svenska. Detta är inte möjligt på samma sätt i *Språkkraft*.

Språkkraft avspeglar flerspråkighet på det sättet som hypotesen i Lidqvist (2022) där flerspråkighet i läromedel i många fall främst är en representation av flerspråkiga elevers tänkta etniska tillhörighet och inte nyttjande av flerspråkiga elevers språkliga bakgrund.

I både *Binogi* och *Språkkraft* har karaktärerna/personerna i läromedlet ett utseende som inte är normativt för det typiska helsvenska. Detta är positivt då det kan skapa en igenkänning hos eleverna, vilket enligt Alatalo (2011), Morgan och Fuchs (2007) samt Kuhn (2005) kan vara en stark drivkraft till elevers motivation. Kuhn (2005) menar att lärarens val av läromedel som tillgodoser elevernas intresse och igenkänning påverkar elevernas motivation positivt, vilket i sin tur kan bidra till ökad läslust. Utifrån tidigare nämnda sociala praktik (Garcia, 2009) ska läraren lyfta elevers språkliga resurser och livserfarenheter. Detta är viktigt dels för att eleverna ska känna sig bekräftade och inkluderande i undervisningen, men det kan också vara avgörande för att eleverna ska kunna koppla sitt tidigare lärande till nya koncept. I *Binogi* förekommer det texter som berör både språkliga resurser och livserfarenheter, vilket gör det enklare för läraren att lyfta det med elever. I *Språkkraft* skrivs det om vissa livserfarenheter, exempelvis familjekonstellationer och hur det är att flytta, men ingenstans om olika språkliga resurser eleven kan ha.

Transspråkande och transspråkande strategier

Resultatet visar att det i både *Binogi* och *Språkkraft* finns det möjlighet för en skicklig lärare att använda båda läromedel som ett verktyg i ett transspråkande arbetssätt. Utifrån den definition av transspråkande som skrevs i bakgrunden framstår *Binogi* som ett väldigt effektivt transspråkande läromedel. Det verkar däremot inte *Språkkraft* vara. Omfattande forskning i bakgrunden visar att när lärare använder sig av transspråkande strategier kan elevers identitet-, kunskap- och språkutveckling påverkas positivt (Creese & Blackledge 2010; Cummins 2007; Garcia 2009; Svensson 2017). Att som lärare arbeta transspråkande kan också vara en utmaning. Svensson (2020) har i en fenomenografisk studie intervjuat fyra lärare om möjligheter och utmaningar med transspråkande arbetssätt. Tre av lärarna lyfte några utmaningar, exempelvis att implicera transspråkande i praktiken och bemöta negativa attityder från elever och vårdnadshavare. Min studie tar inte hänsyn till hur den flerspråkiga och transspråkande undervisningen rent praktiskt fungerar, eller vilka utmaningar denna undervisning innebär utan enbart hur läromedlet bidrar till möjlighet till ett flerpråkande- och transspråkanade arbetssätt. Detta innebär även att om resultatet visar att *Binogi* möjliggör transspråkande och *Språkkraft* inte gör det, finns det en risk eller möjlighet att det fungerar annorlunda i en praktisk kontext.

I studiens bakgrund definierades transspråkande och strategier i transspråkande efter Garcias (2009) definition som bygger på social rättvisa och social praktik. Social rättvisa är en grundläggande princip i flerspråkig pedagogik och gör det möjligt för elever med olika språkliga och kulturella bakgrunder att ha samma möjligheter för inlärning och utveckling. Det är också viktigt att bedömningen av elevers prestationer görs på ett rättvist sätt och att undervisningstillfällen inkluderar samarbete och sociala aktiviteter för att främja en inkluderande och respektfull lärandemiljö (Garcia, 2009). *Binogi* visar positiva attityder av både språk och kultur. Detta genom att använda sig av språk och språklig bakgrund för att skapa nyfikenhet och igenkänning hos eleverna. Detta genom samtal om olika språk i Sverige, modersmål, skol- och vardagsspråk. Detta kan även skapa en samvaro mellan elever. Ett tydligt exempel på just detta är aktiviteten där eleverna ska lista språken som talas i klassrummet och undersöka vilka som är första- och andraspråk. Samt om någon är flerspråkig. Enligt Garcia (2009) är det genom denna sociala praktik som eleverna konstruerar sitt eget lärande och lär sig att respektera och uppskatta mångfald och olika kulturella perspektiv.

Språkkraft är ett väldigt tillförlitligt läromedel som främjar interaktion mellan eleverna där man lär sig tillsammans med andra, dock inte med utgångspunkt i språkliga erfarenheter. Vissa möjligheter till transspråkande arbetssätt finns även i *Språkkraft* men i jämförelse med *Binogi* är de väldigt få. Det saknas tydliga inslag av språkliga erfarenheter i texter, samtal och språkstruktur.

Rowe (2018) menar att det krävs sex principer för att eleverna ska kunna använda hela sin språkliga resurs. Läraren behöver visa att de värderar elevernas språk och kultur, eleverna ska få möjlighet till att modellera sitt transspråkande, kommunicera i meningsfulla situationer, skapa två eller flerspråkiga texter, tvåvägs-översätta språk samt att ha möjlighet till en mottagare som kan del av deras arbete på båda språken (Rowe, 2018). En delvis liknande sammanställning av gynnsamma principer görs av Creese och Blackledge (2010) som lyfter liknande strategier för transspråkande exempelvis; användning av tvåspråkiga upprepningar och översättning, lärares förmåga att engagera eleverna genom transspråkande, användning av elevernas identitetsskapande, erkännande och betydelsen av olika språk och användning av transspråkande som kommentering och respons på texter.

En lärare med enbart tillgång till *Språkkraft* har möjlighet till att uppfylla minst en av dessa principer. Med *Språkkraft* uppmanas eleverna att kommunicera i meningsfulla situationer vilket är ett av Rowes sex kriterier. Rowe hänvisar till forskning av Griffith, Silva & Weinburgh (2014) och Haneda & Wells (2012) som skriver att låta eleverna använda alla sina språk i meningsfulla situationer som kan relatera till deras intressen och uppväxt. I meningsfulla situationer ökar möjligheten att språken används på ett naturligt vis. *Språkkraft* kan användas för att skapa samtal i meningsfulla situationer på flera ställen i arbetsboken, exempelvis genom att låta eleverna berätta och samtala om familjekonstellationer och intressen. Att samtala i meningsfulla situationer kan även bidra till ett identitetsskapande, vilket enligt Creese och Blackledge (2010) är en faktor som kan bidra till ett nyttjande av en språklig resurs. Genom samtal finns det även möjlighet till en mottagare, exempelvis en lärare eller klasskamrat som kan ta del av arbeten på olika språk. Ett av Rowes (2018) kriterier är att det är nyttigt för elever att de ges möjlighet till en mottagare som kan ta del av flera språk, vilket han stödjer med forskning av Cummins (2011), Durán (2016), Louie & Davis-Welton (2016) och Rowe & Miller (2016). I *Språkkraft* finns dock begränsade möjligheter att använda ett annat språk i skrift, vilket gör det svårt att kunna dela med sig till andra elever eller lärare som talar samma språk. Bristen på möjlighet att använda alla sina språk i textform gör det också svårt att uppfylla ytterligare två av Rowes kriterium om att skriva och översätta två- eller flerspråkiga texter. *Språkkraft* verkar inte heller finnas översatt till något annat språk. Detta hindrar möjligheten att exempelvis läsa instruktioner, texter eller arbetsuppgifter på något annat språk än svenska.

De sista två av Rowes kriterier är värdering av språk och kultur samt modellering av transspråkande. *Språkkraft* visar på mångfald i utformning av bilder och namn. Dock finns det inga exempel på inslag om språk eller kultur i materialet. Ett modellerande av transspråkande hänvisar Rowe (2018) till forskning av Rowe & Miller (2016) och Zapata & Laman (2016) och innebär att läraren modellera översättning, genom lärarhandlingar och tvåspråkiga texter, på alla språk som eleverna i klassrummet talar. Utifrån arbetsmaterialet är det svårt att svara om *Språkkraft* möjliggör detta. Bristen på modellering av tvåspråkande översättningar och

upprepade texter innebär att *Språkkraft* inte heller lever upp till Creese och Blackledge (2010) strategier för transspråkande.

Binogi uppfyller minst fyra av sex av Rowes kriterier. Materialet gör det möjligt att använda ett antal språk i direkt växelverkan. Vilket innebär att flera av både Rowes (2018) och Creese och Blackledge (2010) kriterier uppfylls. De har möjlighet att skapa två- eller flerspråkiga texter. De använder översättning om de väljer att lyssna på ett språk och skriva på ett annat, samt att de modellerar sina språk. Vilket stöds av forskning som visar att genom att använda tvåvägsöversättning som ett sätt att skapa en meningsfullhet av texter. Därför bör eleverna uppmuntras att använda sina översättningsfärdigheter som en resurs när de läser och diskuterar texter (Jiménez mfl., 2015). I *Binogi* kan eleven välja vilket språk den vill lyssna på och vilket språk den vill besvara uppgifterna på. Språken som finns tillgängliga för lystring är förutom svenska, dari, somaliska, thailändska, arabiska, engelska, spanska och tigrinska. Att kunna lyssna på filmerna på sitt förstaspråk för att sedan göra uppgifter på sitt andraspråk är enligt Edele och Stanat (2016) en viktig implikation av språkutveckling av flerspråkiga elever.

Binogi är ett värderande läromedel som tar upp en positiv syn på språk och samtal kring språken. Exempelvis genom mångkulturellt utseende och namn som inte tillhör en svensk norm. *Binogi* innehåller även texter och filmer av språklig meningsfullhet och nyfikenhet av icke-svenska kulturer. Vilket stöds av forskning som Rowe (2018) lyfter fram, där Cummins (2005), Souto-Manning (2010) och Zapata & Laman (2016) menar att lärare måste lyfta en positiv syn på språk och kulturer genom både verbalt och genom handling.

6.2.2 Studiens resultat utifrån sociokulturell teori

Språkkraft förefaller vara ett bättre läromedel för att bjuda in interaktion mellan elever och elev och lärare. Eftersom par- och arbetsuppgifter ses som en naturlig del i arbetsbokens utformning. Detta är inget som är utmärkande i *Binogi*. Forskning om flerspråkighet visar att interaktionen mellan läraren och eleverna är enligt Cummins (2000,2001) det absolut centrala i elevers språkinlärning. All interaktion sker som stöttning i den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1978). Det är i interaktionen identiteter prövas och ett maximalt lärande är möjligt. Vygotskij (1978) menar att konstruktiv interaktion kan ge en elev möjlighet att ta de första stegen mot självständighet. Han betonar att interaktionen som sker i den närmaste utvecklingszonen bör vara samarbetsinriktad och utgör en dialog snarare än en monolog där den som stöttar ger instruktionen. *Språkkraft* genomför i slutet på varje kapitel en självskattning och en kompis/lärarrespons. Självskattningen låter eleven vara självständig, samtidigt som responsen utgör en dialog om visade kunskaper. Responsen kommer i form av ”two stars and one wish” och det bidrar till delaktighet i lärande. Kamratbedömningen möjliggör att eleverna kan få stöttning inom sin proximala utvecklingszon.

Språkkraft har en tydligare struktur i uppbyggnaden av sitt lärandematerial, där eleverna bygger upp kunskaper, modellerar, arbetar gemensamt för att slutligen arbeta enskilt. Vilket är en struktur som liknar Cummins (2000) fyrfältare. Fält A är en stöttande inlärning, fält B ökar den kognitiva graden, fält C befäster kunskaper och slutligen fält D använder sina kunskaper på ett självständigt sätt. Denna tydliga ökade svårighetsgraden i *Språkkraft* innebär också att elevers proximala utvecklingszon tas i beaktande. Där kunskaper lärs ut i förhållande till elevernas befinnande. I *Binogi* finns det en tydlig nivåskillnad i ämnesfilmerna men också i quiz-frågorna, vilket innebär att läromedlet har som avsikt att befinna sig i elevens närmaste utvecklingszon. Vygotskij (1978) hävdade att successivt öka svårighetsgraden är en viktig strategi för att främja kognitiv utveckling. Han menade att lärande och utveckling går hand i hand och att en elevs utveckling kan öka genom att möta utmaningar och problem som är lätt utmanande för dem. Genom att gradvis öka svårighetsgraden i de båda läromedlen kan eleverna utveckla förmågor och färdigheter som de tidigare inte hade.

6.2.3 Likheter och skillnader

I den komparativa analysen framkom ett par likheter och skillnader i läromedlen som kan anses viktiga. Båda läromedlen har genomtänkta val av karaktärer och namn för att skapa en mångkultur, de båda möjliggör interaktion mellan människor och har en koppling till styrdokument och sociokulturell teori. De tydligaste skillnaderna som framkom var variationen av arbetsformer och utformning av uppgifter samt möjligheten till att arbeta med transspråkande strategier. I kommande stycken kommer dessa likheter och skillnader att förklaras utifrån koppling till tidigare forskning.

I både *Binogi* och *Språkkraft* finns det en mångfald i texter och illustrationer. Att visa olikheter i läromedel kan bidra till motivation för flerspråkiga elever. Vikten av detta stöds av flera forskare (Alatalo 2011, Morgon & Fuchs 2007 och Kuhn 2005) då eleverna kan relatera till karaktärer eller händelser i en lärobok, vilket är en stark drivkraft till motivation. *Binogi* och *Språkkraft* uppmuntrar eleverna till interaktion mellan människor. Interaktionen mellan läraren och eleverna är enligt Cummins (2000,2001) det absolut centrala i elevers språkinlärning.Interaktion är också en grundpelare i Vygoskijs (1978) sociokulturella teori. Läromedlen har en tydlig koppling till styrdokument. Både *Språkkraft* och *Binogi* sträcker sig över flera kursplaner och ger en helhetslärning av flera olika ämnen. Exempelvis vikten av varierat språk. Däremot saknas det kopplingar till andra språkstrukturer i *Språkkraft*. Vilket är en del av det centrala innehållet i svenska som andraspråk (Skolverket, 2022).

Det finns två tydliga skillnader mellan *Binogi* och *Språkkraft*. Arbetsform och möjlighet till transspråkande arbetssätt. *Binogi* är ett informativt pedagogiskt hjälpmedel med ämnesfilmer och tillhörande quizfrågor. Quizfrågorna är uppdelade i tre nivåer. *Språkkraft* däremot är ett mer laborativt läromedel där eleverna själva och tillsammans med andra söker svar på arbetsuppgifter

och utformning av olika texttyper. Arbetsboken ger eleverna mycket stöttning i inledningen men successivt ökar svårighetsgraden och stöttningen reduceras. Även om arbetsformen skiljer sig åt, finns det en tydlig koppling till lärande enligt Vygotskijs (1978) sociokulturella teori, där arbetsuppgifter och utformning av läromedlet befinner sig i den närmaste proximala utvecklingszonen. Möjligheten till att arbeta transspråkande skiljer sig. *Binogi* möjliggör detta genom exempelvis; översättning av text och tal, språkaktiviteter, interaktion och en positiv syn på språk och kultur. Viss möjlighet till ett transspråkande arbetssätt finns det även i *Språkkraft*, men de är väldigt få.

6.2.4 Avslutande ord

Binogi är ett väldigt genomarbetat, fängslande och tillförlitligt läromedel för alla elever, men kanske främst elever som lär sig svenska för första gången. Styrkorna med *Binogi* som läromedel är åtskilliga. En styrka är möjligheten till transspråkande inlärning av det nya språket samtidigt som eleven tar del av skolans övriga ämnen. Att kunna växelverka språken på ett smidigt sätt gör det enklare för lärare och elever att nå ett snabbare resultat. En möjlig svaghet i *Binogi* är att det saknas variation i arbetsuppgifterna. *Binogi* använder sig till skillnad från *Språkkraft* uteslutande av kryss- eller flervalsfrågor, vilket begränsar elevens arbetsform och kan i längden anses lite trist. Jag är medveten om att det går att använda ämnesfilmerna som en genomgång/arbetsmaterial för att sedan arbeta med egenproducerade eller liknande stenciler och uppgifter. Att enbart använda *Binogi* som ett uteslutande läromedel blir därmed enligt mig ogenomförbart, vilket å andra sidan de flesta läromedel är.

Språkkraft är även det ett genomarbetat och tillförlitligt läromedel. Där styrkan ligger i att inlärningen av språk sker under olika arbetsformer och ämnesinnehåll. *Språkkraft* erbjuder möjlighet till samtal med klasskamrater på ett sätt som *Binogi* inte gör. Däremot använder *Språkkraft* inte några som helst paralleller till andra språk eller elevers erfarenhet av språklig bakgrund eller strukturer i språkinlärning, utan fokuserar enbart på en traditionell inlärning av det svenska språket i en parallell med övriga kunskapskrav i årskurs 3.

Båda läromedel har vissa funktioner som utmärker sig både positivt och negativt. Samtidigt finns det inget läromedel som fungerar som en ensamt produkt i ett klassrum, därför är det viktigt att välja ett läromedel som kan hjälpa läraren att utforma transspråkande strategier eller aktiviteter i klassrummet och det är både *Språkkraft* och *Binogi* fullt kapabla till att bidra med.

6.3 Konklusion

Förhoppningsvis kan den här studien vara användbar för både läromedelsförfattare och verksamma lärare som ska ta ett didaktiskt val av läromedel. Studien framhäver fördelar och nackdelar med både analoga och digitala läromedel. Efter valet 2022 har den nya regeringen budgeterat för närmare 1,8 miljarder kronor över tre år för att förbättra tillgången till läromedel i de svenska skolorna (Läromedelsföretagen, 2022). Gissningsvis kommer skolorna de kommande åren att öka sina inköp av nya läromedel, samtidigt som fler elever än någonsin är flerspråkiga. Med dessa två aspekter ligger denna studie helt rätt i tiden och kan förhoppningsvis hjälpa lärare att välja rätt läromedel för just sina elever.

6.4 Idéer om fortsatt forskning

En fortsatt forskning bör belysa flerspråkiga läromedel utifrån lärares och elevers perspektiv. Vilken typ av läromedel, digitalt eller analogt hjälper lärarna att ha ett transspråkande klassrum? Hur upplever och vilka resultat visar eleverna i arbetet med digitala eller analoga flerspråkiga läromedel? Det finns en hel del forskning som belyser positiva aspekter med att arbeta transspråkande. Det saknas dock, eller jag har i alla fall inte funnit forskning om och hur läromedlet bidrar till transspråkande strategier och positiva/negativa resultat med hjälp av dessa.
En möjlig framtida forskning är att göra en interventionsstudie där eleverna får möjligheten att arbeta med ett digitalt och ett analogt läromedel under en tid för att sedan jämföra resultat eller åsikter om arbetsformen.

Referenslista

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs-och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pd

Ammert, N. (2011) Om läroböcker och studiet om dem. I Ammert, N (Red) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. (25-42). Studentlitteratur.

Apple, M.W. & Christian-Smith, L.K. (red.) (1991). The politics of the textbook. *Routledge.* https://doi.org/10.4324/9781315021089

Bonus Copyright Access (2020). Kopieringsguide för högskola och universitet. Senast åtkomst: 2023/05/12 https://www.bonuscopyright.se/wp-content/uploads/2020/10/kopieringsguide-hogskola.pdf

Boréus, K. & Bergström, G. (2018). Innehållsanalys. I Boréus, K., & Bergström, G (Red.), *Texters mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (49– 89). Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (tredje upplagan). Liber

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal, 94*(1), 103-115. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19. https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19

Cummins, J., (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, K. (red.) S*ymposium 2000: Ett*

*andraspråksperspektiv på lärande.*Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk/Sigma förlag.

Cummins, J., (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society.* California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal, 89*(4), 585–592. https://www.researchgate.net/publication/282285638_A_proposal_for_action_Strategies_for_recognizing_heritage_language_competence_as_a_learning_resource_within_the_mainstream_classroom

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*(2), 221-240. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743

Cummins, J. (2011). Literacy engagement: Fueling academic growth for English learners. *The Reading Teacher, 65*(2), 142–146. http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.01022

Daniel, S., Jiménez, R. T., & Pray, L. Pacheco, MB (2017). Scaffolding to make translanguaging a classroom norm. *TESOL Journal. 10*(1), 1-14 http://dx.doi.org/10.1002/tesj.361

de Sousa, E. B. C. (2019). Five Tips for Engaging Multilingual Children in Conversation. *YC Young Children*, *74*(2), 24-31. https://www.jstor.org/stable/26808907

Downe‐Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. H*ealth care for women international, 13*(3), 313-321. https://doi.org/10.1080/07399339209516006

Durán, L. (2016). Revisiting family message journals: Audience and biliteracy development in a first-grade ESL classroom. *Language Arts, 93*(5), 354–365. https://www.jstor.org/stable/44809857

Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 163. https://doi.org/10.1037/edu0000060

Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. [Doktorsavhandling]. Malmö högskola. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404468/FULLTEXT01.pdf

Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk forskning i Sverige, 4*(4), 327. https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1076/927

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* John Wiley & Sons.

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet.* (2. uppl.) Hallgren & Fallgren.

Griffith, R., Silva, C., & Weinburgh, M.S. (2014). Language and literacy brokering: Becoming "linguisticians" through parent interviews. *Language Arts, 91*(5), 340–351. https://www.jstor.org/stable/24575545

Haneda, M., & Wells, G. (2012). Some key pedagogic principles for helping ELLs to succeed in school. *Theory Into Practice, 51*(4), 297–304. https://www.jstor.org/stable/23362836

Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys.* Studentlitteratur

Jiménez, R.T., David, S., Fagan, K., Risko, V.J., Pacheco, M., Pray, L., & Gonzales, M. (2015). Using translation to drive conceptual development for students becoming literate in English as an additional language. *Research in the Teaching of English, 49(*3), 248–271. https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/rte_translate.pdf

Kantar Sifo. (2021). Vårdnadshavarnas syn på läromedel. Hämtat från https://www.laromedelsforfattarna.se/globalassets/bilder/opinion-paverkansarbete/vardnadshavares-syn-pa-laromedel.pdf

Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Journal of Investigative Surgery, 26*(2), 127-146. https://doi.org/10.1080/02702710590930492

Liberg, C. (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv–möjligheter och begränsningar. In I: *Kerstin Nauclér (red.) Symposium* (pp. 108-128).

Lidqvist, E. (2022). *Att välja läromedel till flerspråkiga elever: En litteraturstudie om hur valet av läromedel kan motivera en flerspråkig elev till mer läsning.* [Kandidatuppsats, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation] Digitala Vetenskapliga Arkivet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1654944/FULLTEXT01.pdf

Louie, B. & Davis-Welton, K. (2016). Family literacy project: Bilingual picture books by English learners. *The Reading Teacher, 69*(6), 597–60. http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1444

Läromedelsföretagen. (2022). Läromedelsbarometern - En statistiköversikt över läromedelsinköp i Sverige. Hämtad från https://www.laromedelsforetagen.se/wp-content/uploads/2023/02/Laromedelsbarometern-2021.pdf

Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda?: en ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005).* [Doktorsavhandling]. Uppsala Universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:172855/FULLTEXT01.pdf

Morgan, P.L. & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Childrenś Reading Skills and Reading Motivation? *Los Angeles, CA: SAGE Publications, 73*(2), 165-183. https://doi.org/10.1177/0014402907073002O3

Ojala, T. (2016). *Språkkraft: svenska för nyanlända. Åk 1-3*. (Första upplagan). Gleerups

Reichenberg, M. (2003). Är lättlästa texter verkligen lättlästa? I Linnarud, M., & Sandlund, E. (Red.). (2003) Språk och lärande. Rapport från ASLA: s höstsymposium Karlstad, 7-8 november 2002, 74-79. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-82683

Rowe, D.W., & Miller, M.E. (2016). Designing for diverse classrooms: Using iPads and digital cameras to compose e-books with emergent bilingual/biliterate 4-years-olds. *Journal of Early Childhood Literacy, 16*(4), 425-472. https://doi.org/10.1177/1468798415593622

Rowe, W. (2018). Say it in your language: Supporting translanguaging in multilingual classes. *The Reading Teacher, 72*(1), 31-38. https://doi.org/10.1002/trtr.1673

Sjödén, B. (2014). Vad är ett bra digitalt läromedel?. I A. Persson, & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang* (s. 79-94.) Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Skolinspektionen. (2021). Kvalitetssäkring och val av läromedel: En kvalitetsgranskning av samhällsorienterande ämnen i årskurs 7-9. Hämtad från https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporterstatistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2021/kvalitetssakring-och-val-av-laromedel/

Skolverket. (2019). Så väljer och värderar du digitala lärresurser. Hämtad 13 april, 2023, från https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sa-valjer-och-varderar-du-digitala-larresurser

Skolverket (2022). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=4206

Statistiska centralbyrån. (2020) *Uppväxtvillkor för barn med utländsk bakgrund 2019.* https://www.scb.se/contentassets/ed22f1c0a03e4ee199bad44cc32162e0/le0102_2020a01_br_be51br2003.pdf

Souto-Manning, M. (2010). Teaching English learners: Building on cultural and linguistic strengths. *English Education, 42*(3), 248–262. http://www.ncte.org/journals/ee/issues/v42-3

Svensson, A. C. (2000). *Nya redskap för lärande: studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan.* [Doktorsavhandling]. Stockholm Universitet. https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A198791&dswid=-9693

Svensson, A. (2015, 7 november). Vithetsnorm. Språktidningen. https://spraktidningen.se/artiklar/vithetsnorm/

Svensson, G. (2020). Möjligheter och utmaningar–: lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. *HumaNetten*, (45), 40-71. https://doi.org/10.15626/hn.20204503

Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori.* (Första utgåvan). Natur & Kultur.

Säljö, R. (2020) Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning.* (Femte utgåvan). (225-286). Natur & Kultur.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology, 17*(4), 3-35. https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043

Zapata, A., & Laman, T.T. (2016). "I write to show how beautiful my languages are": Translingual writing instruction in English- dominant classrooms. *Language Arts, 93*(5), 366–378. https://www.jstor.org/stable/44809858

Bilaga: Samtyckesblankett

Hej!

Jag läser till grundskollärare med inriktning mot förskoleklass och skolåren 1–3 och är nu på min sista termin. Jag ska nu under våren 2023 skriva mitt examensarbete i svenska och har då valt att göra en komparativ läromedelsanalys med syftet att undersöka vilka skillnader och likheter det finns i flerspråkiga analoga och digitala läromedel. Jag undrar därför om det skulle vara okej att jag tittar närmre på just era läromedel?

Tack på förhand.

Erik Rydén Lidqvist