

# Transspråkande som idé och praktik

Gudrun Svensson

I den svenska skolan finns ett stort antal elever som inte har svenska som sitt förstaspråk<sup>1</sup>, här benämnda flerspråkiga elever eftersom de redan när de börjar skolan har fler språkliga resurser än bara undervisningsspråket svenska. I Läroplanen (Lgr11: 8) står det: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper”. Denna passus i läroplanen kan tolkas som att lärare i grundskolan, förutom att ta eleverns bakgrund och tidigare erfarenheter som utgångspunkt i sin undervisning, också ska ta i beaktande att det finns elever i klassen vars förstaspråk inte alltid är skolans reguljära undervisningsspråk. Det är enligt flerspråkighetsforskare som exempelvis Cummins (2000, 2017), García (2009) och Svensson (2017) av största betydelse att ta hänsyn till elevers flerspråkighet för att erbjuda dem bästa möjliga förutsättningar vid inläring och kunskapsutveckling. I den här aktuella undersökningen studeras hur lärare tillämpar det som benämns *translanguaging* (Williams 1996; García 2009) på svenska *transspråkande* (Svensson 2017) genom att använda elevernas olika språkliga resurser för att skapa förståelse i undervisningen.

## Syfte

Syftet med artikeln är att dels visa hur transspråkande avspeglas i undervisningen, dels vilka resultat som kan avläsas vid transspråkande under en lektion i SO i årskurs 5 i en klass med flerspråkiga elever. Undervisningen analyseras med hjälp av analysmodellen *MDA, Mediated Discourse Analysis* (Scollon & Scollon 2004), som utarbetats för systematiserade studier av människors handlingar och hur diskurser kommer till uttryck genom dem.

## Tidigare forskning om transspråkande

Begreppet *translanguaging, transspråkande* i svensk översättning, myntades 1996 av språkforskaren Williams som studerade språk- och kunskapsutveckling hos elever med kymriska som förstaspråk och engelska som undervisningsspråk. Williams forskning utgick från Cummins hypotes (1976) att alla inlärd språk har ett samband med varandra och därför bör

---

<sup>1</sup> Termerna *modersmål* och *förstaspråk* hänvisar oftast till samma begrepp. Jag använder termen *förstaspråk* i denna artikel såvida jag inte citerar någon annan som använder termen *modersmål*.

elever ha tillgång till alla sina språkliga resurser i undervisningen. Resultaten från Williams longitudinella forskning visade en ökad språk- och kunskapsutveckling hos elever som fick tillämpa sina tidigare tillägnade språkliga resurser i kymriska samtidigt med engelska i klassrummet. Liknande resultat framkom också i Thomas & Colliers (se bl.a. 1997) undersökningar av spansktalande elever i USA vilka hade tillgång till sitt spanska förstaspråk samtidigt med majoritetsspråket amerikanska i undervisningen. Senare undersökningar har visat samma resultat, det vill säga att elever som har tillgång till sitt förstaspråk vid undervisningen i skolor med annat undervisningsspråk får större möjligheter till framgång i skolan (se exempelvis García 2009).

Transspråkande har dock inte bara kommit att handla om förbättrade resultat och framgång i skolan utan har också diskuterats som ett identitetsstärkande verktyg för den enskilda individen (se exempelvis Cummins 2017), som ett medel att engagera flerspråkiga föräldrar i skolarbetet (García 2009; Cummins 2017; Svensson 2017; Svensson & Khalid 2017) och som ett sätt att skapa likvärdighet i ett flerspråkigt samhälle (García 2009; Cummins 2017).

Flerspråkighetsforskaren García (2009) framhåller två avgörande principer för transspråkande. Den ena principen, *social justice*, handlar om alla språks lika värde och betydelse som källa för kunskap. Den andra principen, *social practice*, fokuserar den praktiska undervisningen som ska vara strategisk, meningsfull, långsiktig och kognitivt utmanande. García framhåller att elevernas personliga erfarenheter av samhälle, kultur, språk och identitet bör knytas till skolverksamheten samt att skolans värld och världen utanför ska bindas samman genom att presentationer av nya tankevärldar och idéer inriktas mot elevernas föreställningar om omvärlden (2009: 318ff).

Barn utsätts för höga stressfaktorer och påfrestningar i samband med migration och kämpar ofta för att finna sig tillrätta och känna meningsfullhet i de nya livsvillkoren (Björnberg 2013). Att åtminstone få tillgång till förstaspråk i en för dem ny skolverksamhet är därför en avgörande faktor för att skapa trygghet och delaktighet (García 2009; Cummins 2017).

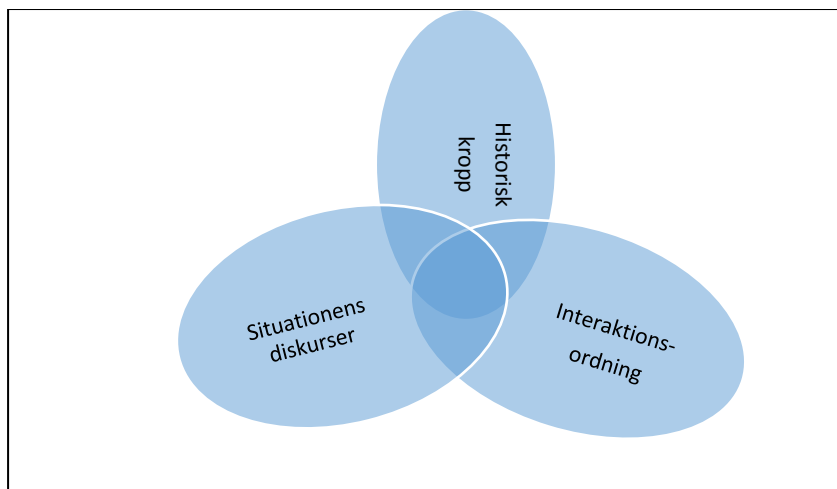
## MDA som teoretisk och metodisk utgångspunkt

*Medierad diskursanalys*, MDA, även benämnd *nexusanalys*, utgår från forskning av etnografiskt sociolingvistisk karaktär och är utarbetad av forskarna Suzie och Ron Scollon (Scollon & Scollon 2003, 2004) med en specifik analysmodell för systematiserade studier av människors handlingar och hur diskurser kommer till uttryck genom dem. MDA var ursprungligen en modell för praxisnära forskning om samverkan mellan forskare och aktörer kring ett socialt problem och förändringsverksamhet med problemet (Scollon och Scollon 2004), men har därefter använts för varierade analyser. I Norden har MDA använts för analys av bland annat processer som

inbegriper språkskiftet och identitetsskapande (se t.ex. Lane, 2009 2010), vid undersökningar av språkanvändning hos flerspråkiga talare med samiska, meänkieli och kvänska som förstaspråk (se t.ex. Pietikäinen Lane, Salo & Laihiala-Kankainen 2011; Pietikäinen 2011) och vid analyser av familjespråkspolicy (se t.ex. Palviainen & Boyd 2013). Blåsjö (2013) har använt MDA för att studera bolagsjuristers språkbruk och Hanell och Blåsjö (2014) för analys av sociala handlingar hos en person som ska renovera sitt kök samt ungdomar som spelar dataspel. I denna artikel används medierad diskursanalys för att analysera sociala handlingar i utbildningsmiljö, en miljö som också har använts som utgångspunkt för andra forskare som använder MDA, bland andra Palviainen (2012) för beskrivning av finska studenters lärprocesser av svenska samt av Källkvist (2013) vid analys av interaktion mellan lärare och studenter vid akademien.

Med diskurs menas enligt Scollon och Scollon (2004) användning av språk, såväl skriftligt som muntligt, i social interaktion. De hänvisar (2004: 5) till Blommaerts vid denna tid ännu opublicerade beskrivning av diskurs som definieras som ”alla former av meningsfull semiotisk aktivitet sett i relation till sociala, kulturella och historiska mönster och utveckling av praxis” (min översättning av Blommaert 2005: 6). Alla diskurser är medierade, det vill säga förmedlade genom människors sociala handlingar i interaktion, och därför är det handlingar som ska studeras om man vill förstå diskursen. Den sociala handlingen är därför i fokus för studiet i en MDA-analys och det är med utgångspunkt från den som den medierade diskursen kan analyseras. Handlingar är i sig komplexa skeenden och består av olika praktiker som påverkas av faktorer som kontexten, förhållandet mellan aktörerna och de erfarenheter som dessa bär med sig. Diskurser är således medierade genom handlingar, men även handlingar är medierade genom bland annat de verktyg som används för att förmedla handlingen. Sådana verktyg kan vara konkreta ting som exempelvis pennor, men också mer abstrakta företeelser som gester, gemenskap och språk. Förståelse av diskurser kan ge insikt om hur handlingar kan kopplas bakåt och framåt i tiden och vara ett verktyg för förändring (Scollon & Scollon 2004). Scollon & Scollon har utifrån dessa faktorer utarbetat sin teori, som också innefattar ett metodologiskt förfaringssätt.

Metoden innebär en analysmodell av personers sociala handling i en viss situation, vilket beskrivs som *praktiknexus*, och MDA kallas därför också *nexusanalys*. En social handling utförs i ett socialt nätverk och är beroende av tre faktorer som benämns *historisk kropp*, *interaktionsordning* och *situationens diskurser*. I figur 1 illustreras hur de tre faktorerna överlappar varandra i en nexus, alltså den sociala handlingen, som kan vara vilken handling som helst i ett socialt sammanhang.



Figur 1. Illustration av nexusanalys. Fritt efter Scollon & Scollon 2004.

Den *historiska kroppen* definieras som personliga vanor, uppfattningar och attityder och de erfarenheter och upplevelser som ligger till grund för dem (Scollon och Scollon 2004: 13). *Interaktionsordning* baseras på Goffmans definition av begreppet (se t.ex. 1983) och handlar om de situerade konventioner med mer eller mindre uttalade regler och normer som påverkar beteendet i olika situationer (Scollon & Scollon 2004: 13–14). Vi analys av undervisning kan det vara klassrumssituationen och de regler som gäller i förhållandet mellan lärare och elev som är aktuella. *Situationens diskurser* är de diskurser som förekommer i samband med den sociala handlingen och som är semiotiskt förmedlade genom språket eller på något annat sätt (Scollon & Scollon 2004).

Det väsentliga vid MDA-analys är således att urskilja sociala handlingar hos olika aktörer utifrån deras historiska kropp, interaktionsordningen och de diskurser som är de mest karakteristiska i situationen (Scollon and Scollon 2004: 154). Alla tre infallsvinklarna bör beaktas i en MDA-analys men enligt Scollon och Scollon (2004: 19) kan man vinna på att koncentrera sig på en dimension. De framhåller också att det kan finnas många olika diskurser som cirkulerar genom en nexus. Det är därför av vikt att sälla ut vilka diskurser som är av relevans för det man studerar (Palvainen 2012: 11f).

### **Material, insamlings- och transkriptionsmetod**

Materialet består dels av enkäter och videoinspelade semistrukturerade intervjuer av två klasslärare, dels av video- och audioinspelningar och observation med fältanteckningar från en lektion i religionskunskap i årskurs fem. Enkäterna innehåller slutna graderande frågor om arbetssituationen i den aktuella klassen samt möjlighet till kommentarer. Lärarna, vars

kodnamn är Nora och Vendela, är informerade om VR:s etiska regler (VR 2017) och har gett skriftligt medgivande att materialet används för forskning. Inspelningarna är fokuserade mot lärarna och inte eleverna, och videoinspelningarna fångar endast lärarnas agerande. Elevernas röster kan höras när de svarar på lärarnas frågor och deras svar markeras oftast endast som *elev* i transkriptionerna med undantag för någon enstaka gång, när det framhålls att en och samma elev exempelvis behåller ordet och markeras då exempelvis NN eller nyanländ elev. Antalet elever är 21 under den inspelade lektionen.

Inspelningarna har transkriberats i datorprogrammet Clan och har en skriftspråksnära ortografi. Efter en första grovtranskription har vissa partier valts ut för mer detaljerad transkription och presenteras nedan. Följande transkriptionsnyckel (Svensson 2009) används:

# kort paus

## längre paus

xxx ohörbart tal

SORL versaler för att markera metakommentarer

NN ej namngiven person

## Forskarens roll

Den som är forskare inom MDA är också en del av de sociala handlingarna som undersöks (Palvainien 2012). I denna undersökning har jag samlat in materialet och deltar som observatör, också detta en social handling. Jag har, precis som lärarna, en historisk kropp som påverkar mitt sätt att tänka och agera. Min professionella roll och erfarenhet har betydelse i sammanhanget liksom mina personliga kunskaper, erfarenheter och upplevelser utanför min yrkesroll samt mitt förstaspråk svenska. Vad gäller interaktionsordningen har de deltagande lärarna och jag som forskare i förhållande till varandra olika roller som regleras av konventioner och normer. En grundläggande utgångspunkt är att analytikern etablerar sin plats och får mandat som legitim deltagare (Scollon & Scollon 2004: 11).

I samband med observationen i klassrummet blev jag presenterad som forskare för eleverna, som inte verkade ha något emot min närvaro utan tvärtom visade intresse för mitt arbete och min apparatur. Jag informerade om att jag var intresserad av att undersöka hur lärarna undervisade och att det inte var eleverna som var i fokus. Under lektionen försökte jag dra uppmärksamheten till mig så lite som möjligt. I början och slutet av lektionen satt jag vid en tom bänk på första raden efter katedern och hade Vendela till vänster, Nora till höger och klassen bakom mig. För inspelningen använde jag en Ipad som riktades mot lärarna samtidigt som jag hade en diktafon liggande på katedern. Under en del av lektionen, när lärarna gick runt och instruerade eleverna, följde jag lärarna runt i klassrummet och riktade min Ipad mot dem samtidigt som diktafonen låg

kvar på katedern. Fokus var på lärarna och deras yttranden och agerande. På grund av hur jag riktat Ipaden och diktafonens placering blev elevernas yttranden emellanåt svåra att höra och transkribera. Svårigheten att transkribera betingades också av att det var mycket ljud i klassrummet och eleverna emellanåt pratade i munnen på både varandra och lärarna. Vid tolkningen av dessa skeenden har jag fått lita på mina fältanteckningar och sådana passusar har jag utelämnat vid transkribering, men i övrigt är lektionen transkriberad i sin helhet, varav delar valts ut för att illustrera skeendena i klassrummet.

### Historisk kropp – elever och lärare

Av de 21 eleverna som är närvarande underlektionen har en av dem svenska som förstaspråk och övriga bosniska, kinesiska, arabiska, serbiska, rumänska, sorani och somaliska. Vistelsetiden i Sverige varierar stort mellan eleverna; några få är födda i Sverige och övriga har anlänt senare, varav 6 är nyligen anlända. Klassen, som nu är årskurs 5, hade föregående år satts ihop genom att elever från tre olika klasser från årkurs tre plockats ut för att bilda en ny klass i årskurs 4. Det hade väckt mycket motstånd, och eleverna hade inte kunnat finna arbetsro i denna nya konstellation under det första året tillsammans. Klassen betraktades som ”stödig”, konfliktfylld och svårhanterad och deras klasslärare flyttade från skolan vid läsårets slut. Skolan har ett tvålärarsystem i varje klass, och från och med starten i årskurs 5, som ligger två månader före den aktuella inspelningen, har Nora och Vendela blivit deras nya klasslärare. I enkäten svarar lärarna att de anser att arbetet i klassen ”är väldigt svårt då eleverna är på så otroligt olika nivå”, att det är utmanande med en orolig klass och svårt att få överblick. Det är också en klass med många samarbetssvårigheter, framhåller de. Samtidigt, skriver lärarna att arbetet är spännande och lärorikt och säger vid intervjun att det är en klass med många elever som egentligen är både intresserade och duktiga.

De båda lärarna Nora och Vendela har lärarutbildning med tolv respektive nio års erfarenhet i läraryrket. De har fem år tidigare deltagit i kompetensutbildning med fokus på undervisning av flerspråkiga elever på skolan (Svensson 2015). Vid detta tillfälle var de klasslärare i var sin parallellklass med mycket samarbete i undervisningsarbetet. Under tiden för kompetensutvecklingen började de tillsammans att utveckla transspråkande strategier i sina klasser, men samarbetet avbröts på grund av familjebildning. Från och med denna termin arbetar de åter tillsammans i den klass där inspelningarna och observationerna utförts.

I intervjun reflekterar lärarna över resultatet av sitt tidigare arbete med transspråkande:

Vi vet inte precis om vi såg några direkta resultat av transspråkande i deras slutprov i sexan för då var vi inte med men i fyran såg vi att de skrev mycket mer när de kunde skriva både på första – och andraspråket # det var som om de

vågade mer # och föräldrarna kunde läsa och vara med när vi läste faktatexter (Nora)  
ja de producerar mer och man kan få med föräldrarna (Vendela)

Lärarna såg alltså inga resultat gällande måluppfyllelse men att transspråkande gav andra effekter, det vill säga ökat mod vid skrivande och ökad skriftlig produktion hos eleverna samt ökat deltagande av föräldrarna. I den nya klassen har lärarna inte arbetat med skrivande och föräldrakontakter på samma sätt som tidigare utan har i stället fokuserat begrepp och förståelse av texter:

särskilt i SO och NO med många begrepp # de läser och läser och förstår ändå inte # får de bara inte till den rätta översättningen # ibland hjälper det inte att man förklarar # får de bara översättning blir det självklart # de letar ofta efter om det finns en översättning (Vendela).

Vendela, som själv har ett annat förstaspråk och började lågstadiet utan att få hjälp av förstaspråket, relaterar under intervjuerna emellanåt elevernas situation till sin egen livssituation som nyanländ sjuåring i svenska skolan, där hon i stort sett inte fick något stöd av sitt förstaspråk. Hon berättar att hon själv lärt sig svenska fort utan hjälp av förstaspråket så det kan ändå bra:

jag lärde mig ganska snabbt ändå ## men jag är kanske språkbegåvad ## visst kan eleverna så småningom lära svenska utan hjälp av förstaspråket # men det här går fortare och de lär sig bättre för de förstår mer och kommer ner på djupet och så slipper de vara så vilsna som jag en gång (Vendela).

När Vendela framhåller sin egen skickliga inläring av svenska utan förstaspråksstöd kan man tänka sig att hon anser att det inte är så nödvändigt att låta eleverna ta sina tidigare språkliga resurser till hjälp. Efter den första kommentaren, *jag lärde mig ganska snabbt ändå*, gör hon en liten paus och funderar och tillägger sedan att hennes snabba inläring kunde bero på hennes egen begåvning, alltså något som kanske inte är allmängiltigt för alla elever. Hon tillägger också att med förstaspråksstöd kan andraspråksinläringen gå fortare och förståelsen bli bättre. Hennes slutkommentar att eleverna kan slippa att vara lika vilsna som hon själv visar att övergången ändå inte varit okomplicerad för henne.

Det stora antalet nyanlända i klassen gör det angeläget för lärarna att hitta flexibla lösningar som inte är detsamma som tidigare sätt att arbeta:

vi har många barn som inte varit i Sverige så länge # vi jobbar kanske inte riktigt på samma sätt som förr # använder mer hjälpmedel # det finns digitalt material # ja rätt mycket olika saker som vi kan använda # filmer med undertexter # de måste få ihop det # vi upptäckte att vi hållit på länge# ja jättelänge # och så hade de inte förstått nyckelordet (Nora)

ja, som förra temat om naturresurser # vi talade om *boskap* # får jag känsla mycket snabbt vad de kan och inte kan # frågade jag vad betyder boskap # och då var det majoriteten som kopplade ihop det med *bo* # man ska bo där (Vendela)

ja # då hade vi pratat om strategier # titta nog på ordet # och då blev det fel här (Nora)

om dom hade fått det översatt på sitt modersmål så hade de snabbt insett att det handlar inte alls om att bo (Vendela)

Lärarna anser således att de måste vara uppmärksamma på att eleverna kan göra feltolkningar och felaktiga slutledningar och att de som lärare måste arbeta på detaljnivå med ord och uttryck så att alla deras elever får förståelse för de ämnen och texter man arbetar med. Det hjälper inte alltid att de lär sina elever att läsa orden noga för att tolka dem eftersom det ändå kan leda till missförstånd. De ser tillgång till de språkliga resurserna som en framkomlig väg men har i denna klass förändrat sitt sätt att arbeta transspråkande jämfört med tidigare, och tar numera mycket mera hjälp av digitala hjälpmedel.

## Interaktionsordning

I skolor finns det ett antal speciella förordningar, exempelvis skollag (Skollagen 2010) och läroplaner (LGr11) vilka på ett övergripande sätt styr lärarnas undervisning vad gäller agerande, innehåll och arbetsordning. I klassrummet finns traditionella men oftast oskrivna regler för hur interaktionsordningen ska gestalta sig, exempelvis förväntas att läraren ska vara den överordnade som vet bäst och förmedlar kunskaper, håller ordning och skapar en god anda. Elevens tilldelade roll i en sådan hierarkisk interaktionsordning är att hen ska rätta sig efter lärarens uppmaningar, ta till sig kunskaper och erövra dem som sina samt att inte störa de andra eleverna i klassen. En sådan ordning för interaktionen i ett klassrum visar en asymmetrisk fördelning av makt, en asymmetri som kan modifieras beroende på hur deltagarna agerar.

Språkanvändning och språkliga strategier är en viktig del av interaktionsordningen (Scollon & Scollon 2004), och det sätt på vilket språket används i klassrummet påverkar förhållandet mellan lärare och elever samt elever sinsemellan (García 2009; Cummins 2017). I en klass med flerspråkiga elever finns det stort behov av språkligt förtydligande och lärarna kan behöva använda speciella språkliga strategier för att stärka elevernas kunskapsutveckling och självkänsla (Cummins 2017; Svensson 2017). Sådana specifika förhållanden påverkar hur interaktionsordningen gestaltar sig.



## Situationens diskurser

I ett klassrum cirkulerar många olika diskurser. Exempelvis finns en övergripande diskurs som utgår från läroplanen, Lgr 11 (Skolverket 2011), med dess föreskrifter om såväl vad som ska läras ut som lärares förhållningssätt. En annan diskurs är den aktuella skolans diskurs om hur kunskapsutveckling ska utformas och hur lärare ska uppträda vid bemötande av elever. På den här skolan är undervisningen upplagd tematiskt övergripande för all undervisning i 8- eller 10-veckorsperioder. Vid inspelningsdagen inleds ett nytt tema, *Det blå temat*, som har fokus på *Kropp, själ och harmoni* och är aktuellt åtta veckor framöver. En tredje diskurs har sin grund i vad som gäller i det ifrågasvarande klassrummet där, enligt Palojärvi, Palviainen och Mård-Miettinen (2016), också den historiska kroppen och interaktionsordningen ska betraktas som del i situationens diskurser. I ett klassrum med många flerspråkiga elever kan situationens diskurser också präglas av de samhälleliga debatter och den forskning som berör flerspråkighet (Conteh & Meijer 2014).

Lokalen där lektionen försiggår är ett sedvanligt klassrum med kateder och whiteboard i ena änden av klassrummet. Eleverna sitter parvis i bänkarna med ansiktena vända mot katedern när lektionen börjar. Vid sidan om whiteboarden finns en kolumn där lärarna denna måndagsmorgon till att börja med går igenom och förtecknar ämnen och tider för veckan. Eleverna antecknar i sina dagböcker och det dyker upp en och annan fråga om förtydliganden, men det är ingen av eleverna som har synpunkter på veckoschemat som nu läggs fram. På väggarna finns kartor, material om aktuella ämnen och elevmaterial, men inget som pekar på transspråkande aktiviteter i klassrummet. Det finns inget som antyder att en flerspråkighets-diskurs är förhärskande i detta klassrum.

## Upplägg för analys av lektionen

För att svara på syftet att visa hur transspråkande avspeglas i undervisningen samt resultatet därav analyseras tre olika moment under en lektion på 90 minuter i SO i årskurs 5. Uppdelningen i tre moment betingas av att lärarna lagt upp lektionen enligt tre olika handlingsmönster. Inledningsvis arbetar lärarna tillsammans med klassen fram en tankekartan på whiteboarden och ser en filmsnutt. Därefter arbetar eleverna individuellt med var sin Chromebook och ser kortvariga filmer och svarar på frågor som anknyter till det som arbetats fram i tankekartan. Alla elever har därvid hörlurar medan de ser på filmen som berättas på deras förstaspråk och som har tillhörande undertexter. I det tredje momentet återgår klassen till gemensamt arbete med tankekartan som nu belyses och kompletteras med hjälp av de genomgångna filmerna. Analyserna utgår från respektive moment. I den första analysen som benämns *MDA-analys I: Vad vet du om judendomen?* inleds religionslektionen genom att lärarna lägger upp tankekartan på tavlan med hjälp av datorprogrammet *Creaza* (<http://creaza.se>). Den andra analysen,

*MDA-analys II: Titta på filmerna och gör quizen!* utgår från hur lärarna initierar transspråkande och hjälper eleverna när de ska använda datorprogrammet *Studi* (<https://www.studi.se>). Den tredje analysen, *MDA-analys III: Vad har vi nu lärt oss av tankekartan och filmerna?*, handlar om uppföljning av tankekartan och filmerna med quizen.

MDA är således en modell som kan användas för att beskriva förändringar genom att de sociala handlingar som uppkommer på grund av historisk kropp, interaktionsordning och situationens diskurser och dess handlingar kan sedan ligga till grund för skapande av nya diskurser. I denna studie är lärarnas övergripande sociala handling under dessa tre moment att de bedriver undervisning. Deras undervisning ter sig dock tämligen olika under respektive moment och kan därför tänkas bli kategoriserade som olika sociala handlingar. Den sociala handlingen i första momentet kan ge upphov till en ny diskurs som påverkar hur den sociala handlingen gestaltar sig i nästa moment vilket i sin tur skapar en ny diskurs som ligger till grund för en tredje social handling. För att förtydliga hur jag analyserat sätter jag upp följande frågeställning:

- Vad kännetecknar lärarnas sociala handlingar och vilka diskurser utkristalliseras därvid under de tre momenten?

Svaret på denna frågeställning sammanfattas och diskuteras i avsnittet Sammanfattning och knyts till följande frågor:

- Hur avspeglas transspråkande i undervisningen?
- Vilka resultat kan avläsas i undervisningen utifrån användning av transspråkande?

I avsnittet Diskussion lyfts perspektiv på flerspråkighet, undervisning och transspråkande med utgångspunkt från resultatet som kommit fram av MDA-analyserna i denna studie.

### **MDA-analys I: Vad vet du om judendomen?**

Lärarna har börjat lektionen, som är den första på måndagen, med att gå igenom veckans planering och visar att veckans SO ska handla om religionen judendomen. Nora skriver på tavlan och eleverna noterar i sina elevdagböcker. När planeringen är genomgången frågar Vendela om alla är klara med noterandet i sina dagböcker. Hon väntar en stund tills hon ser att alla slagit ihop dagböckerna och stryker sedan ut planeringen på tavlan samt uppmanar eleverna att lägga ner böckerna i väskan och titta framåt på tavlan igen.

Nora och Vendela har nyligen lärt sig datorprogrammet Creaza och introducerar det nu i klassrumsarbetet. Vendela börjar med att informera eleverna att hon nu tänker använda en digital tankekarta och det är elevernas förslag som ska stå i den tankekartan. Hon informerar om att tankekartan ska användas vidare och kompletteras efter hand. Först projicerar hon en bild av Davidsstjärnan mitt på tavlan. Den här bilden diskuteras inte under lektionen. Vendela sitter till vänster i klassrummet framme vid tavlan och

skriver på datorn när hon fyller i en tankekarta efter hand som eleverna ger förslag. Hon är något bortvänd från klassen medan hon skriver men vänder sig ofta om och ställer frågor och uppmuntrar till förslag. Nora står till höger om tavlan vänd ut mot klassen och liksom Vendela ställer hon frågor och uppmuntrar eleverna att komma med förslag.

*Exempel 1. Inbjudan att bidra till en tankekarta om judendomen.*

Talare	Yttrande	Metakommentarer
Vendela	så # okej # vi ska prata tillsammans nu # det har vi gjort förut # eller hur # vi ska helt enkelt skriva upp allting som NI kan om judendomen innan vi börjar jobba med det	BETONAR ORDET NI. ALLA ELEVER SITTE TYSTA OCH TITTAR MOT TAVLAN
	då ska vi se # då kommer jag inte att skriva på tavlan # jag kommer att skriva i ett program här	VÄNDER SIG MOT DATORN OCH BÖRJAR SKRIVA
Vendela	hör ni # vi ska nu skriva här tillsammans # och anledningen till att vi gör det här tillsammans är att vi ska fylla på den här tankekartan och hela tiden när vi lär oss nya saker # kommer vi ha tre stycken såna här olika när vi är klara	
Elev	xxx	
Vendela	det är jättebra och nu vill jag att ni ska hjälpa mig att fylla på det ni kan innan vi ska titta på en kort film senare som handlar om hur judendomen startade # hur den bildades kan man säga # ja #	PEKAR MOT EN ELEV SOM VILL SÄGA NÅGOT
Elev	se film?	
Vendela	ja det blir senare # vi börjar med det här # jag vill veta hur mycket ni kan	
Elev	jag vet jag vet	ROPAR HÖGT
Nora	givet man räcker upp handen # kommer Vendela skriva upp	VISAR MOT TAVLAN

Efter en första information om att man ska göra en tankekarta över det som eleverna kan om judendomen och kommande upplägg framhåller Vendela än en gång att eleverna ska hjälpa henne att göra den. Interaktionsordningen framträder tydligt som en ”typisk” interaktionsordning i skolverksamhet med lärare som frågar och elever som svarar och tydliga regler för turordning. Till att börja med använder Vendela ett inkluderande *vi*, ”vi ska prata tillsammans”, ”vi ska skriva tillsammans”, ”vi ska lära oss”, men övergår sedan till en mer distanserade interaktionsordning när hon i stället använder pronomen *jag* och *ni*. Vendela vänder sig nu ömsom mot klassen och ömsom mot tavlan medan Nora står kvar i sin position och tittar ut över klassen och håller reda på vem som ska svara. Hon markerar tydligt att det inte är spontana svar utan handuppräknings svar som gäller.

Det första svaret som en elev levererar är: ”en religion”, som innebär en upprepning av lärarnas tidigare information om att det är en religion.

Därefter säger någon ”en helig byggnad” vilket skrivs in i tankekartan men sedan kommer inga fler svar. Vendela försöker då inspirera eleverna att komma med förslag genom att framhålla att de inte behöver veta säkert att det de föreslår är korrekt.

*Exempel 2. Invitation att komma med förslag även om man inte vet.*

Talare	Yttrande	Metakommentarer
Vendela	nåt mer # tänker ni på nåt mer # om ni tror att ni vet # man behöver inte vara så hundraprocent säker nu # men det ni tror att ni kan om judendomen så kan ni säga det så ska jag fylla på här	
Elev	dom tror inte nånting	
	dom tror inte nånting # okej # vad menar du # vad ska jag skriva här # du tror inte att dom har en gud # eller # nå # aha	
Elev	xxx mm	
Nora	ingen gud	PEKAR PÅ TAVLAN ATT VENDELA SKA SKRIVA
Vendela	ingen gud # ska jag skriva så?	SKRIVER IN INGEN GUD I TANKEKARTAN
Elev	mm	
Annan elev	jag vet jag vet jag vet	ROPAR HÖGT
Nora	nu gör vi så här # NN har räckt upp handen # NN	PEKAR PÅ EN ANNAN ELEV ÄN DEN SOM ROPAT JAG VET
Elev	xxx	INTE HÖRBART MEN TONEN LÅTER SOM OM ELEVEN SÄGER NÅGOT NEGATIVT
Vendela	är det vad du själv tycker?	
Elev	mm	
Vendela	men då ska vi inte skriva det	VÄNLIG TON OCH VÄNDER SIG SEDAN MOT EN ANNAN ELEV

Vendela lämnar här öppet för eleverna att komma med förslag om vad de tror även om de inte säkert vet. Det felaktiga påståendet att de inte har någon religion omvandlar hon till svaret *ingen gud* och skriver in det på tankekartan. En av eleverna tycks säga något förklenande om judarna, vilket Vendela då tillbakavisar och inte skriver upp.

Vid några tillfällen uppstår diskussioner som har viss anknytning till judendomen men som inte noteras på tankekartan. I dessa diskussioner engagerar sig flera elever och talar i mun på varandra. Jag som sitter framme vid katedern kan höra delar av diskussionerna och skapa mig en någorlunda uppfattning om dess huvudinnehåll, men vid avlyssning av inspelningarna är det omöjligt att åter konstruera vad som sades. Exempelvis nämner en elev Jesus och påstår att han levde för ett par hundra år sedan, vilket ger upphov till en livlig diskussion där förslag på tider kastas kors och tvärs i

klassrummet. Vendela verkar uppfatta det som att eleverna kan behöva ett förtydligande om tideräkning och inleder en diskussion som blir rörig och högljudd fram till förklaring varför det nuvarande året benämns 2018. När eleverna till slut förstår den utgångspunkten för den kristna tideräkningen hörs kommentarer och ljud från elever i klassen som tyder på att detta blivit en aha-upplevelse. *Tideräkning* skriver Vendela i tankekartan. Ett annat exempel är när någon elev säger att judarna inte fick be som de ville för tyskarna. Vendela fångar upp den tråden och frågar när detta inträffade. Det blir åter en diskussion med många inslag av gissningar om tider innan man kommer fram till andra världskriget. Hon skriver in *andra världskriget* i tankekartan. Påståendet att tyskarna förbjöd judarna att be följs inte upp.

Efter drygt 20 minuter har det inte kommit så många förslag till själva tankekartan och lärarna försöker nu aktivera eleverna genom att hänvisa till deras egna livserfarenheter om religion.

*Exempel 3. Försök att aktivera elevernas associationer.*

Talare	Yttrande	Metakommentarer
Nora	Hör ni, tänk en stund nu och se om man kan fylla på fler saker # fler saker # tänk det här med religion då # ni har redan sagt att man kan ha en helig byggnad # man kan kanske ha en helig skrift # vad är det mer som kan vara typiskt för religioner # kanske vissa regler # tänk lite nu	DET ÄR NU GANSKA MYCKET SORL I KLASSEN
Vendela	tss # hör ni # om ni tänker vidare # hör ni tänk så här nu # vi tänker så här # vi jämför # det är svårt om man inte känner någon som är jude att tänka på vad dom gör för speciella saker # men om man tänker på sig själv och såna man känner till exempel då muslimer och kristna # åter dom vissa saker # är det speciella saker som dom gör # som kanske kan likna dom andra religionerna # tss vad håller ni på # NN	FÖRSÖKER DÄMPA SORLET VÄNDER SIG TILL NÅGRA ELEVER OCH UNDRAR VAD DE HÅLLER PÅ MED. PEKAR PÅ EN ELEV ATT SVARA
Elev	ja, dom ber	
Vendela	dom ber # va sa du # tss	VENDELA SKRIVER DE BER . HYSCHAR ÅT ELEVER SOM PRATAR HÖGT
Nora	tänk på vad Vendela sa # tänk så här # om man är muslim till exempel # då är det ju viktigt # då ber men # man har vissa regler när det gäller mat # man kanske har vissa regler när det gäller kläder # tänk # är det nån som vet # hur är det i judendomen?	
Elev	xxx	SKRATT OCH BULLER
Annan elev	dom har vita klänningar	VENDELA SKRIVER VITA KLÄNNINGAR

		ÖKANDE LJUDNIVÅ MED SKRATT OCH SKÅMT
Nora och Vendela		VÄNTAR UT ELEVERNAS PRAT OCH SKRATT SOM TYSTNAR
Vendela	så # vi samlar ihop oss igen # finns det någon som tänker på något annat	

Nora och Vendela försöker således få eleverna att associera till sin egen tillvaro och egna erfarenheter. I klassen finns många elever från familjer som är aktivt religionsutövande, men läraren får inte så mycket respons trots att de försöker väcka elevernas associationer till den egna religionen. Den enda association som en elev kan komma på är klädseln och påstår då att judar bär vita klänningar.

Ljudnivån är nu ganska hög i klassen. En del elever samtalar med varandra på förstaspråket och andra på svenska, och det verkar som om en del har helt andra samtal med varandra än temat judendom. Lärarna bryter nu genomgången med tankekartan och visar en kort filmsnutt med berättelse om uppkomsten av de abrahamitiska religionerna islam, judendom och kristendom. Filmen, som inte innehåller någon undertext, berättar på svenska om Abrahams val mellan sönerna Isaks och Ismaels mödrar och betydelsen av detta val för utveckling av judendom och kristendom. Filmfigurerna är tecknade och dockliknande med framträdande rörelser och färger. Filmerna fångar de flesta elevernas intresse, men det är fortfarande en del sorl och oro i klassen trots att lärarna försöker skapa tystnad genom att hyssja och säga till enskilda elever att vara tysta.

I detta moment arbetar lärarna på att bygga kunskapsutvecklingen på elevernas erfarenheter vilket framhålls som grundläggande förutsättningar i undervisningen både i Lgr 11 och inom flerspråkighetsforskning (García 2009). De följer alltså läroplanen enligt de föreskrifter de bär med sig som lärare i den svenska skolan. Till en början säger Vendela att hon ska skriva upp vad eleverna *kan* men ändrar sedan ordvalet och säger i stället att hon ska skriva upp vad eleverna *tror sig veta* även om de inte är säkra. Hennes ändring av ordvalet öppnar för att eleverna inte behöver vara säkra på sina kunskaper men ändå vågar komma med förslag. Elevernas förslag innehåller inga tillägg i kunskapsutvecklingen eftersom de inte tycks veta så mycket om judendomen. Det blir gissningar i stället för korrekta faktakunskaper. Vendela skriver i egna ordalag upp elevernas förslag oavsett vad de föreslår med undantag för det enstaka tillfälle då en elev uttrycker sig i negativa ordalag om judendomen. Hon kommenterar inte om det hon noterar är rätt eller fel. När elevernas förslag tycks vara uttömda försöker Nora leda eleverna på rätt spår genom att be dem associera till konkreta erfarenheter i den egna vardagstillvaron, men det leder inte fram till fler förslag mer än att en elev säger att judarna har vita klänningar.

Interaktionsordningen visar på en ganska strikt rollfördelning mellan lärare och elever, där lärarna bestämmer innehåll, turordning och språk. Lärarna, som vet att klassen lätt kan bli orolig, har placerat sig strategiskt för att hålla ordning med Vendela, som ömsom skriver ömsom vänder sig mot klassen, och Nora stående till höger om tavlan vänd mot klassen. Till synes kan det verka som om eleverna har möjlighet att påverka eftersom Vendela bygger upp tankekartan på elevernas utsagor, men eleverna får endast göra detta på lärarnas premisser. Vendela skriver visserligen upp det som eleverna säger, men det är hon som formulerar texten. När en elev exempelvis säger *dom tror inte nånting* blir slutformuleringen efter en kort diskussion med eleven: *ingen gud*. Lärarna försöker stimulera eleverna genom språkliga strategier som att uppmuntra och få dem att associera. De använder dock inga språkliga strategier som pekar på deras medvetenhet om att det finns elever i klassen som är förhållandevis nyanlända och kanske inte förstår uppgiften, än mindre kan uttrycka eventuella kunskaper eftersom de inte har en tillräcklig bas i svenska språket. I intervjun har lärarna framhållit den stora betydelsen av att använda transspråkande för att underlätta för och skapa förståelse hos eleverna, men i detta moment framkommer inte någon realisering av denna uppfattning.

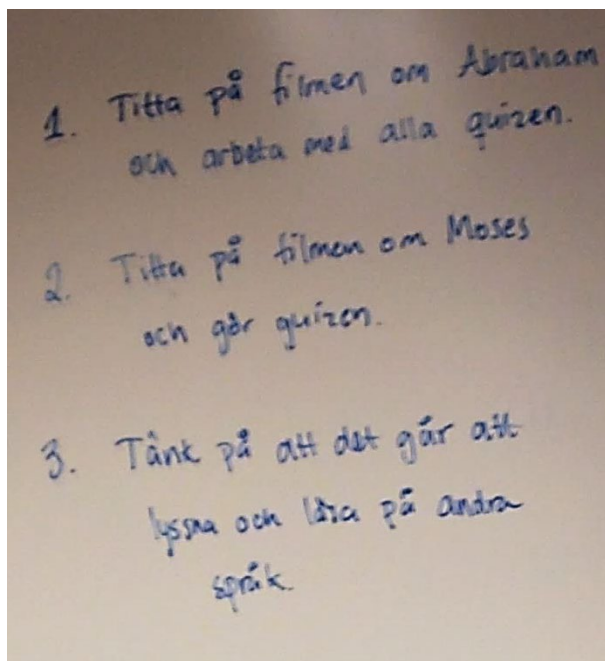
Till att börja med är alla eleverna aktivt involverade och det finns en ordning då lärarna nominerar de som räcker upp handen och vill komma med förslag. En del elever tröttnar efter hand och sorlet i klassen ökar, och det förekommer då samtal på olika språk samt skämt och skratt som inte har med lektionsinnehållet att göra. De här eleverna tycks inte längre orka engagera sig och lyssna längre än cirka en kvart. En kvart får ändå ses som en ganska lång tid att hålla fokus med tanke på att ett antal av eleverna ännu inte kommit så långt i processen för inläring av undervisningsspråket och därför troligen bara förstår en del av det som sägs. Lärarna hyschar ibland, framför allt på slutet, men de är vänliga hela tiden och höjer inte tonen. , och efter cirka 25 minuter går de över till nästa moment som innebär att alla gemensamt tittar på en kort film, fortfarande endast på svenska. Lärarna använder olika medier för att utföra sin sociala handling. Vendela använder datorn som medium för att skriva fram svaren på tavlan som också den är ett medium för att förmedla kunskap. Nora använder gester och tonläge som medium medan hon håller uppsikt över vilka elever som räcker upp handen, förmedlar ordet till eleverna och ser till att ordningen upprätthålls i klassrummet,

Det här undervisningsmomentet startade i vad som kan betecknas som en ganska vanlig skoldiskurs med lärare som initierar kunskapsutveckling och elever som ska ge svar på uppgifter. När Vendela inleder arbetet med tankekartan säger hon bland annat *jag vill veta vad NI kan*, och markerar därmed att det är hon som lärare som vill få vetskap om elevernas kunskaper och det är hon som håller i trådarna.

I denna nexus av den historiska kroppen, den för stunden specifika interaktionsordningen och skoldiskursen framstår den sociala handlingen som undervisning som visserligen inte uppvisar någon påtaglig kunskapsutveckling men som förmedlar en diskurs som signalerar lyssnande och tillit till elevernas erfarenheter. När Vendela öppnar för att det är helt acceptabelt att eleverna påstår sådant som de inte säkert vet skapar hon vad som skulle kunna kallas en gissningsdiskurs som inte tycks leda till kunskapsutveckling. Det förekommer inga transspråkande inslag och diskursen kan inte sägas vara inkluderande eftersom ett antal av eleverna troligen inte kunnat förstå och än mindre uttrycka sig. Det är rörigt och oroligt och lärarna övergår till en ny social handling, som innebär att de bryter sin egen pågående fråga-svar-undervisning och i stället bestämmer att alla eleverna ska se en film.

### MDA-analys II: Titta på filmerna och gör quizen!

Efter den korta filmvisningen ger Nora besked om nästa moment då var och en ska arbeta självständigt med sin Chromebook och använda programmet Studi. Hon skriver upp på tavlan att eleverna ska se två filmer. Den första filmen om Abraham är densamma som eleverna nyss sett men filmen om Moses är ny.



Figur 2. Instruktion om eget arbete.



I punkt 3 meddelar hon att eleverna kan använda andra språk än svenska och lyfter härmed in transspråkande inslag i undervisningen. Det blir genast en livlig rörelse i rummet medan eleverna tar fram Chromebooks och söker efter hörlurar. Under tiden skriver Nora upp sökvägen till filmerna. Programmet har många språk och eleverna kan välja att både lyssna och läsa på olika språk men kan också välja att läsa eller lyssna på ett språk och samtidigt göra motsatsen på ett annat språk. Programmen täcker dock inte alla språk i klassen så några elever kan endast välja svenska. Till filmerna finns quiz i tre olika nivåer, och eleverna ska nu lösa alla tre quizen, som innehåller både flervalsfrågor och svar som ska fyllas i. För att kunna svara på uppgifterna kan det behövas att eleverna tittar på filmerna mer än en gång. Några av eleverna har tidigare på egen hand provat datorprogrammet men för de flesta är det okänt.

Vendela och Nora går runt i klassen och hjälper eleverna tillrätta att hitta sökvägen och också att ladda in det språk som eleverna önskar.

*Exempel 4. Instruktion om programmet och språkval.*

Talare	Yttrande	Metakommentarer
Vendela	Nu vill jag att du tar fram dom # då klickar du på den här filmen igen om Abraham # du kan lyssna på arabiska och svenska # eller du kan lyssna på svenska och se det med arabisk undertext	SÄTTER SIG PÅ HUK VID BORDET HOS EN ELEV SOM FÅTT I GÅNG SIN IPAD
Elev	mm	
Vendela	i så fall när du löst det #	VÄNDER SIG BORT FÖR ATT LUGNA ELEVER SOM PRATAR HÖGLJUTT I BAKGRUNDEN
Vendela		SÄTTER SIG NER IGEN PÅ HUK HOS ELEVEN SOM FÅTT I GÅNG PROGRAMMET OCH LYSSNAR
Datorn	Det här är Abraham. Han kommer från staden Ur i Mesopotamien	
Vendela	ja # sätt på dig hörlurar # nu kan du lyssna och läsa # och därefter # trycker du på den här # och jobbar med frågorna # dom kan du också välja på olika språk	ELEVEN SÄTTER PÅ HÖRLURAR OCH BÖRJAR ARBETA OCH VENDEEA GÅR VIDARE TILL EN ANNAN ELEV

Liksom Vendela går Nora omkring och hjälper eleverna att hitta sökvägar och välja språk.

## Exempel 5. Uppmuntran att läsa på arabiska

Talare	Yttrande	Metakommentarer
Nora	kolla # ee # där # det står på plattan här ju # får du in texten # här # då går du in i SO här # 3 så är det kristendom # ser du? # så är det studie det som vi har sett nu och det ska finnas # du ser det nu # # du är jätteduktig i arabiska # du kan välja arabiska	SITTER PÅ HUK OCH LUTAR SIG FRAM MOT IPADEN OCH VISAR SÖKVIÄGEN
Elev	ja # där ä det # arabiska # dari # man kan välja språket xxx	ELEVEN LUTAR SIG FRAM OCH LÄSER PÅ IPADEN OCH MUMLAR MEDAN HON LÄSER
Nora	så ser du sen den passande bilden # quiz 1 2 3 # åt det hållet arabisk text ju # så # är det bra?	SER FRÅGANDE PÅ ELEVEN
Elev	mm	NICKAR OCH BÖJER SIG FRAM MOT IPADEN

En del elever klarar av att själva komma igång medan andra behöver mer hjälp av lärarna. Nora har visserligen skrivit på tavlan att de kan lyssna på ett annat språk, men de går också runt till eleverna och påminner dem om att de kan använda sitt förstaspråk och visar ibland handgripligt hur de kommer fram till språken genom det digitala verktyget. Undervisningen har tidigare varit helt på svenska men lärarna tillämpar nu transspråkande strategier genom att vara särskilt noga med att de nyanlända eleverna ska se filmen på sina förstaspråk åtminstone en gång så att de verkligen tar till sig lektionsinnehållet. De uppmuntrar dem att också läsa undertexterna på förstaspråket, åtminstone en gång och gärna fler.

Lärarnas sociala handling är i det här momentet att handgripligt handleda eleverna hur de ska kunna ta till sig kunskaper via digitala medier, i detta fall genom att se film och göra uppgifter i ett datorprogram. Lärarna skulle ha kunnat läsa berättelserna högt och få eleverna intresserade, men de är nu angelägna om att skapa förståelse hos alla elever och hjälper dem att kunna dra nytta av sin språkliga potential för att skaffa sig kunskaper. Lärarna skapar nu en kunskapsutvecklande diskurs som präglas av inkludering och flerspråkigt resurstänkande.

### MDA-analys III: Vad har vi nu lärt oss av tankekartan och filmerna?

Efter en dryg halvtimme bryter lärarna elevernas självständiga arbete för uppföljning med gemensam genomgång. Alla vill inte sluta, men lärarna säger att de som eventuellt inte hunnit bli färdiga ska få fortsätta efter lunch. Vendela tar fram datorn igen och Nora mörklägger vid tavlan.

## Exempel 6. Uppföljning av tankekartan och filmerna.

Talare	Yttrande	Metakommentarer
Vendela		SÄTTER SIG PÅ EN PALL MED DATORN I KNÄT VÄND MOT KLASSEN OCH KAN SE UT ÖVER ELEVERNA.
Nora	Nu kommer Vendela ta fram igen den här tankekartan igen som ni #gjorde för en liten stund sedan # och då är meningen att vi måste faktiskt fylla på de # och vi måste faktiskt också rätta den på vissa ställen där det inte stämmer och då vill vi nu att många alla är med och hjälper till för nu har alla här lärt sig saker	
Vendela		LÄGGER UPP TANKEKARTAN
Vendela	nu börjar vi # tänk nu från början # NN	GER ORDET TILL NN SOM ÄR EN NYANLÄND ELEV
Elev (Nyanländ)	dom har ett ordspråk	ELEVEN PRATAR TYST OCH MED TYDLIG BRYTNING. NÄSTAN VISKANDE
Vendela	dom har ett ?	LUTAR SIG FRAMÅT OCH FÖRSÖKER UPPFATTA. FRÅGANDE TON
Elev (Nyanländ)	tio viktiga ord	HÖJER RÖSTEN NÅGOT.
Vendela	tio viktiga ord	SKRIVER PÅ TANKEKARTAN TIO BUDORD
Elev (NN)	xxx tro	EN ELEV ROPAR UTAN ATT RÄCKA UPP HANDEN
Vendela	tro # då skriver jag här då # hör ni # stämmer det här då # om vi backar lite # stämmer det här då med ingen gud?	VENDELA SKRIVER INGENTIN UTAN VÄNDER SIG UT MOT KLASSEN
Många elever	nej	ROPAR
Elev	dom har många gudar # det är typiskt i Sverige # dom är det xxx	SVARAR HÖGT UTAN ATT RÄCKA HANDEN
Vendela	är dom det?	
Elev	nej	ROPAR
Vendela	NN	PEKAR PÅ SAMMA NYANLÄNDA ELEV SOM TIDIGARE OCH SOM RÄCKT UPP HANDEN
Elev (Nyanländ)	dom har bara en	
Annan elev	Buddha!	ROPAR
Annan elev	Nä	HÖGT
Vendela		IGNORERAR ELEVERNA SOM SVARAT OCH FORTSÄTTER ATT TITTA PÅ DEN NYANLÄNDA ELEVEN

Elev (Nyan- länd)	och så gjorde Abraham två barn Isak Ismael[xxx] slav får inte ha barn själv [xxx] sen en ängel kom[xxx] dödade alla egypter barn[xxx]	BERÄTTAR LÅNGSAMT OCH TREVANDE EN SAMMANHÅGANDE HISTORIA SÅ GOTT HON KAN PÅ SVENSKA OM ABRAHAM OCH FAMILJEN OCH FLYTTEN TILL KANAAN. ALLA LYSSNAR FÖRST. MEN MÅNGA BRYTER SEDAN IN UNDER TIDEN OCH LÄGGER TILL INFORMATION. BERÄTTELSEN HÖRS BARA BROTTVIS
Nora	tyst # sch # låt henne berätta själv	HÖG RÖST
Vendela	vi backar lite så alla är med # vi pratade om Abraham och då tycker jag att det är viktigt att vi pratar om # alla vet ni att han fick två barn # berätta för mig	NICKAR TILL NN

Lektionen fortsätter med genomgång av det eleverna sett på filmerna och att rätta felaktiga gissningar i tankekartan. Filmerna, som väckt intresse och berättarglädje, har innehållit de dramatiska historierna i Gamla testamentet om Ismael och Isak, ängeln vid den brinnande busken i öknen, Moses uttåg ur Egypten och Röda havet som delat sig. Eleverna är ivriga och vill berätta det de nu fått veta och några rör sig på stolarna, hoppar upp och ner och beskriver högt och med kroppsspråk vad de sett. De nyanlända eleverna tillfrågas direkt av Vendela och får komma till tals och är nu aktivare än under det första passet, men när de ska berätta vad de fått veta överröstas de ofta av andra elever. Det blir ibland ganska surrigt i klassrummet när eleverna berättar rakt ut i luften, avbryter den som talar och flikar in information eller pratar med varandra om det man lärt sig. Emellanåt lyfter lärarna vissa frågor och dämpar pratet för att komma vidare med tankekartan och reda ut begrepp, exempelvis vad som skiljer de tre abrahamitiska religionerna judendomen, kristendomen och islam åt utifrån deras gemensamma ursprung från Abraham. Dessemellan låter de eleverna prata fritt med varandra medan de själva förhåller sig tysta och avvaktande. Det är mycket högljutt prat i klassrummet både på svenska och andra språk, men till skillnad från samtalen under första momentet är det nu nya kunskaper som förmedlas och diskuteras.

Lektionen närmar sig sitt slut och Vendela sammanfattar med att tala om hur man ska arbeta vidare med tankekartor och datorprogram och hur de andra två abrahamitiska religionerna ska infogas så småningom.

I detta lektionens sista moment om judendomen är lärarnas sociala handling att bedriva undervisning med utgångspunkt från både elevernas tidigare förslag till tankekartan och ett läromedel som med flerspråkighet som resurs gett en skildring om uppkomsten av religionerna utifrån ett faktamässigt perspektiv. Förutsättningen för den nu mer faktamässigt präglade diskursen är att eleverna fått tillgång till berättelser på sitt förstaspråk. Ett positivt förhållningssätt till transspråkande hos lärarna ger

således återspeglar i den inkluderande och kunskapsutvecklande diskurs som nu skapas under det sista undervisningsmomentet.

## Sammanfattning

De tre MDA-analyserna från olika moment under samma lektion visar att såväl lärarnas sociala handlingar som de diskurser som skapas kan vara väsensskilda. Under det första momentet, som försiggick helt på svenska, hade lärarna bestämt sig för att utgå från elevernas redan tillägnade kunskaper, vilket skulle kunna ses som en identitetsskapande och inkluderande handling från lärarnas sida gentemot eleverna eftersom lärarna försökte lyfta fram eleverna och visade tillit till att de har kunskaper inom området. Emellertid visade det sig att det här var för svårt och också för abstrakt för eleverna eftersom de i allmänhet inte tycktes ha specifika kunskaper om judendomen. Det fanns inte heller några transspråkande inslag som skulle kunna underlätta förståelsen för de nyanlända eleverna. Transspråkande hade kanske inte heller hjälpt upp situationen för inte ens de elever som är födda i Sverige kunde bidra med några kunskapsberikande inlägg. Det som var tänkt som inkluderande blev i stället en exkluderande diskurs, särskilt för de elever som inte kommit så långt i inlärningsprocessen vad gäller svenska att de kunde förstå uppgiften eller komma med inlägg.

I Läroplanen (Lgr11) står det framskrivet att undervisningen ska starta i elevernas erfarenheter, vilket lärarna bokstavligen utgick ifrån och därför valde bort att börja med introduktion av mer avancerade skolspråksord som exempelvis *synagoga* och *torarullar*, ett val som kunde ha öppnat möjligheter för elever att arbeta på en kognitivt högre nivå genom att både utforska begreppen och bearbeta dem transspråkligt. Eftersom eleverna inte hade kunskap om det som efterfrågades men uppmanades att ändå komma med svar uppstod en gissningsdiskurs. Läraren selekterade och formulerade det som skulle skrivas upp men eleverna fick aldrig själva veta om deras gissningar var rätt och fel. Många elever blev uttråkade och oroliga. De samtalade högljutt med varandra och den tidigare hierarkiska interaktionsordningen började vackla. Lärarna avbröt då arbetet med tankekartan och samlade eleverna en kort stund för gemensamt filmtittande.

I nästa moment hade lärarna återtagit ordningen och övergick till att dela ut individuella uppgifter. Deras sociala handling övergick till att nu vara mer av handledande karaktär då de gick runt i klassrummet och hjälpte eleverna med hörlurarna och att logga in på ett datorprogram där de kunde använda sina språkliga resurser som stöd för att skapa förståelse och arbeta med uppgifter. Det blev tyst i klassrummet medan eleverna arbetade individuellt och koncentrerat. Diskursen präglades således under detta moment av transspråkande och kunskapsinhämtning.

I det tredje momentet hade lärarnas sociala handling sin grundval i den transspråkande och kunskapsinhämtande diskurs som utvecklats under det andra momentet. Deras sociala handling bestod nu av att knyta samman de

båda tidigare momenten samt att klargöra och utveckla kunskaper. I tredje momentet lyftes elevernas olika och ofta felaktiga förslag till tankekartan fram igen och belystes genom de kunskaper som eleverna skaffat sig under det andra lektionsmomentet med transspråkande som en avgörande faktor. Det första momentet som till synes mest varit en gissningslek och föga kunskapsutvecklande fick nu en annan kunskapsutvecklande betydelse genom att kopplas samman med de kunskaper som eleverna förvärvat under det andra momentet.

En fortgående MDA-analys beskriver de ständiga förändringar som pågår i interaktionen mellan människor, där historisk kropp, situationens diskurser, interaktionsordningen och uppkomna sociala handlingar utövar oupphörlig växelverkan på varandra (Scollon & Scollon 2004). Under de tre momenten blev det således inte bara förskjutningar i lärarnas sociala handlingar och i diskurserna utan också i interaktionsordningen. Det första momentet präglades av en hierarkisk ordning mellan lärare och elever. Visserligen stördes den hierarkiska ordningen av elevernas ovilja att fortsätta arbeta enligt den inslagna vägen, men hierarkin framträdde ändå tydligt genom att lärarna hyssjade och tillrättavisade. Det andra momentet präglades av en annan interaktionsordning. Lärarna valde ursprungligen ut uppgiften men eleverna bestämde själva över sina val i datorprogrammet och reglerade takten i och inflytandet över sin inläring. Lärarna hade här mest en handledarroll för att hjälpa till att finna sökvägar och ordna med det tekniska. Interaktionsordningen i det tredje momentet hade likheter med det första momentets hierarkiska ordning men hade friare former. Eleverna svarade nu inte bara lärarna utan vände sig också till varandra i sin iver att berätta om sina nyligen förvärvade kunskaper. I dessa samtal kunde man höra både svenska och andraspråk, vilket ytterligare förstärkte den kunskapsutvecklande diskursen under det tredje momentet. Under lektionen förändrades också lärarnas och elevernas historiska kropp på grund av de nya erfarenheter som de olika lektionsmomenten förmedlade.

## Diskussion

För att undersöka hur transspråkande avspeglades under en lektion och vad detta resulterade i användes MDA som analysmetod. Detta gav en möjlighet att studera lärarnas sätt att agera (sociala handlingar), förhållandet mellan lärare och elever (interaktionsordningen) samt aktiviteter och språk i den sociala aktionen (diskurs) i relation till lärarnas uppfattning om undervisning av flerspråkiga elever (historisk kropp). Med utgångspunkt från de resultat som beskrevs i Sammanfattningen diskuteras i detta avsnitt hur dessa resultat kan kopplas till det övergripande syftet att visa hur transspråkande avspeglas i undervisningen och vilka resultat som kan avläsas.

De båda lärarna Vendela och Nora har således bland sina 21 elever de som är födda i Sverige och de som anlänt efter födseln, varav en del är nyanlända. Detta innebär att de olika elevernas påbörjade inläring av

svenska sträcker sig i ett spann på tio år. Det är en stor utmaning för lärare att i en sådan situation skapa en förståelig undervisning för alla elever, särskilt som de måste undervisa på en för årskursen adekvat nivå. De framhåller i intervjun att just förståelsen är ett problem, särskilt för nyanlända elever:

[...] måste få ihop det # vi upptäckte att vi hållit på länge# ja jättelänge # och så hade de inte förstått nyckelordet (Nora)  
särskilt i SO och NO med många begrepp # de läser och läser och förstår ändå inte # får de bara inte till den rätta översättningen (Vendela)

Den här undersökta lektionen är just en sådan lektion i SO och lärarna vet på förhand att det nu kan finnas många termer och begrepp inom ämnet religion som inte är bekanta för eleverna; inte bara de för ämnet specifika skolspråkstermerna utan också ord och begrepp som elever förväntas ha inhämtat vid denna ålder.

Lärarna vet också att det inte alltid räcker med deras egna förklaringar utan att de också behöver använda transspråkande strategier:

ibland hjälper det inte att man förklarar # får de bara översättning blir det självklart # de letar ofta efter om det finns en översättning (Vendela).

Den transspråkande strategi som lärarna nu åsyftar är möjligheten att få tillgång till översättningar, vilket redan Williams (1996) framhöll som en mycket viktig strategi vid tillämpning av transspråkande. Han utarbetade noga uppgjorda riktlinjer för hur sådana översättningar skulle tillämpas mellan språken kymbriska och engelska och lyfte då vikten av att tillämpa både språklig produktion, det vill säga tala och skriva, och språklig reception, lyssna och läsa. Vendela poängterar just det som Williams kommit fram till i sin forskning:

de lär sig bättre för de förstår mer och kommer ner på djupet (Vendela)

Vendela och Nora har tidigare arbetat med transspråkande och använde då strategier som inbegrep textbearbetning och involvering av föräldrarna i skolarbetet:

i fyran såg vi att de skrev mycket mer när de kunde skriva både på första- och andraspråket # det var som om de vågade mer # och föräldrarna kunde läsa och vara med när vi läste faktatexter (Nora)

De resultat som de tyckte sig kunna utläsa av transspråkande i undervisningen handlade om identitetsstärkande effekter och föräldraengagemang, två betydelsefulla aspekter på varför användning av transspråkande i undervisningen ses som angeläget för flerspråkiga elever (García 2009; García & Wei 2014; Cummins & Early 2011; Cummins 2017; Svensson 2017).

Vendela lyfter också en annan fördel med transspråkande när hon säger:

så slipper de vara så vilsna som jag en gång (Vendela)

I denna studie kan man utläsa hur tillgången till förstaspråket under moment II får de nyanlända eleverna att finna sig tillrätta och få förståelse, vilket är särskilt viktigt för barn som utsätts för höga stressfaktorer och påfrestningar i samband med migration (Björnberg 2013). Tillgången till förstaspråket är en avgörande faktor för att skapa trygghet och delaktighet (García 2009; Cummins 2017), vilket blev tydligt för de nyanlända elevernas del i denna studie.

De båda lärarna Vendela och Nora har således en idé om transspråkande som både ett kunskapsutvecklande och identitetsstärkande verktyg, en idé som de vill realisera i klassrummet. De planerar arbetet strategiskt, det vill säga i situationer där de finner det mest angeläget att tillämpa transspråkande. De har planerat den aktuella lektionen enligt de riktlinjer som beskrivits ovan. Först en gemensam introduktion utifrån elevernas erfarenheter för att väcka intresse och engagemang. De kan sägas till en del följa Garcías (2009) strategiska princip nummer två för transspråkande om att skolverksamheten ska knytas till elevers personliga erfarenheter av samhälle, kultur och språk. Lärarna gör inga knytningar till elevernas språk men de försöker väcka elevernas associationer till samhälle och kultur vad gäller judendomen. Denna introduktion som är tänkt att vara intresseväckande blir i längden inte särskilt framgångsrik, för eleverna har inte några kunskaper om ämnet. De få gånger när eleverna blir engagerade handlar om tideräkningar och i dessa diskussioner deltar ingen av de nyanlända eleverna. I den här första delen av lektionen avspeglas, som nämnts, inget inslag av transspråkande i undervisningen.

För nästa moment har lärarna valt det flerspråkiga datorprogrammet där eleverna kan arbeta individuellt. De kunde, i likhet med i sina tidigare klasser, ha valt att låta eleverna arbeta tillsammans i samspråkiga grupper, men väljer bort sådana möjligheter i denna klass eftersom det finns många motsättningar och samarbetssvårigheter mellan eleverna. Lärarna har i intervjuerna nämnt att de har en idé om att transspråkande befrämjar gemenskap och samarbetsvilja när eleverna arbetar i samspråkiga grupper, vilket de upplevde i sin förra klass. Den här klassen har inte kommit så långt i samarbetsprocessen, så därför väljer lärarna för tillfället alltid individuella transspråkande uppgifter för att undvika ytterligare konflikter i klassen. De anser att de därmed missar en av de positiva effekter som transspråkande kan ge, men ser att de vinner en annan positiv effekt, nämligen att skapa lugn och ro i lärandet och öka kunskapsutvecklingen för eleverna. I detta moment avspeglas transspråkande i undervisningen i form av tyst läsning av undertexter och avlyssnande av berättelser och en quiz med ökande svårighetsgrad. Under det arbete som då pågår kopplas inte transspråkande



till undervisningsspråket svenska utan eleverna bearbetar de gammal-testamentliga berättelserna endast på förstaspråket.

Nästa moment, som är en diskussion om filmerna och revidering av tankekartan, visar att det transspråkande arbetet i moment två nu avspeglas och ger resultat i uppföljningen. Diskussionen försiggår helt på svenska, men eleverna kan nu överföra det de förstått på förstaspråket till beskrivningar på svenska. Språkligt sett skiljer sig de tre momenten på så vis att del I och III försiggår endast på svenska och del II endast på förstaspråket. Det finns ingen övergång mellan språken inom de olika momenten, inga flerspråkiga bearbetningar eller förklaringar av betydelser utan de transspråkande inslagen handlar om individuella förståelseskäpande aktiviteter runt ett visst innehåll. Arbetet har en viss likhet med Williams (1996) sätt att arbeta i sin forskning, där eleverna konsekvent växlade språk: exempelvis skulle en film på ena språket återberättas på det andra. Arbetssättet skiljer sig från lärarnas tidigare sätt att arbeta transspråkande med exempelvis ordanalyser och textbearbetningar och mycket kamratlärande, vilket är ett arbetssätt som García förordar (2009). Lärarna är medvetna om detta och säger i intervjun efter lektionen att de uppfattar att transspråkande undervisning kan utformas på olika sätt, och att de måste anpassa arbetssättet efter klassen. I detta fall innebär det att i en så problemfylld klass måste de i viss mån ge avkall på sina idéer om hur de vill utforma transspråkande i undervisningen och arbeta helt annorlunda med användning av flerspråkiga resurser jämför med sin tidigare klass.

Ytligt sett kan man säga att endast det mellersta individuellt utformade undervisningsmomentet präglas av transspråkande, men detta moment får en så avgörande betydelse för uppföljningen i det tredje momentet och retroaktiv verkan på revideringen av det första att man skulle kunna säga att när lektionen kommer till sitt slut har transspråkande speglats i alla momenten.

## Referenslista

- Björnberg, Ulla (2013), "I väntan på uppehållstillstånd", i Maren Bak & Kerstin von Brömssen (red), *Barndom & migration*. Umeå: Boréns bokförlag, s. 139–165.
- Blommaert, Jan (2005), *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blåsjö, Mona (2013), "Att skriva avtal är att förutse problem." Medierad diskursanalys som metod för att studera bolagsjuristers textbruk. *Sakprosa* 5 (2): 1–34.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2014), "Introduction", i Jean Conteh & Gabriela Meier (red), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, s. 1–14.
- Creaza (<http://creaza.se>). [2020-01-16]

- Cummins, Jim (1976), "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis". Working papers on bilingualism. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim (2000), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, Jim & Early, Margaret (2011), *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- García, Ofélia (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- García, Ofélia & Wei, Li (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goffman, Erving (1983), "The interaction ritual", *American Sociological Review* 48:1–19.
- Hanell, Linnea & Blåsjö, Mona (2014), "Diskurs i handling: Att studera människors handlingar med medierad diskursanalys", i Anna-Malin Karlsson & Henna Makkonen-Craig (red), *Analysing text AND talk. FUMS rapport nr 233*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, s. 14–27.
- Källkvist, Marie (2013), "The engaging nature of translation: A Nexus analysis of Student-teacher interaction", i Dina Tsagari & Georgios Floros (red), *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 115–133.
- Lane, Pia Marit Johanne (2009), "Identities in action: a nexus analysis of identity construction and language shift", *Visual Communication* 8(4): 449–468.
- Lane, Pia Marit Johanne (2010), "We did what we thought was best for our children?. A Nexus Analysis of Language Shift in a Kven community", *International Journal of the Sociology of Language* 2010 (202): 63–78.
- Lgr 11 (2011), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. Tillgänglig på <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> [2020-01-16]
- Palojärvi, Anu, Palviainen, Åsa & Mård-Miettinen, Karita (2016), *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä universitet: Jyväskylä.
- Palviainen Åsa (2012), "Lärande som diskursnexus: Finska studenters uppfattningar om skoltid, fritid och universitetsstudier som lärokontexter för svenska", *Nordisk tidskrift för andrasspråksforskning* 2012/7 (1): 7–35.
- Palviainen, Åsa & Boyd, Sally (2013), "Unity in Discourse, Diversity in Practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families", i Schwartz, Mila & Verschik, Anna (red), *Successful Family Language*

- Policy. Parents, Children and Educators in Interaction*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pietikäinen, Sari, Lane, Pia, Salo, Hanni & Laihiala-Kankainen, Sirkka (2011), "Frozen Actions in Arctic Linguistic Landscape: A nexus analysis of language processes in visual space", *International Journal of Multilingualism*, 8(4): 277–298.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie Wong (2003), *Discourses in place: Language in the material world*. London: Routledge.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie (2004), *Nexus Analysis. Discourse and the emerging Internet*. London: Routledge.
- Skollagen (2010). Svensk författningssamling 2010:800.
- Studi (<https://www.studi.se>). [2020-01-16]
- Svensson, Gudrun (2009), *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö*. Akademisk avhandling. Lundastudier i nordisk språkvetenskap A:67. Lund: Språk- och litteraturcentrum.
- Svensson, Gudrun (2015), "Skolföräggda universitetskurser i svenska som andraspråk", i Maria Lindgren, Gudrun Svensson & Elisabeth Zetterholm (red), *Forskare bland personal och elever: Forskningsarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Växjö och Kalmar: Linnaeus University Press, s. 9–30.
- Svensson, Gudrun (2017), *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur.
- Svensson, Gudrun & Khalid, Intisar (2017), "Transspråkande för utveckling av flerspråkighet", i Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber, s. 94–115.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997), *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Williams, Cen (1996), "Secondary education: Teaching in the bilingual situation", i Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (red), *The language policy: Taking stock*. Llangefni, UK: Community Associations Institute, s. 39–78.