

Transspråkande i en flerspråkig förskoleklass

Manuela Lupsa

Introduktion

Denna artikel baseras på en studie av transspråkande under en lektion i en förskoleklass på en F-6-skola med stor andel flerspråkiga elever. Studier av yngre flerspråkiga skolbarns språkutveckling visar att de drar nytta av alla sina språkresurser för tänkande och lärande (Kenner 2015; Sembiente, Bengochea & Gort 2020). Denna typ av språkanvändning när en flerspråkig person använder fler än ett språk i kommunikationen benämns *transspråkande* på svenska (Svensson 2017), en lingvistisk term internationellt etablerad som *translanguaging* (García 2009).

García har i sin forskning iakttagit att transspråkande praktiker förekommer naturligt och dynamiskt i tvåspråkiga klasser där både elever och lärare delar språkrepertoar, medan Svensson (2017) understryker att detta inte sker naturligt i språkligt heterogena klasser där enbart undervisningsspråket är gemensamt och att läraren har en nyckelroll i att hitta strategier för att arbeta transspråkande i klassrummet.

I fokus för studien står transspråkande praktiker i en undervisning som officiellt bedrivs på ett språk som inte är elevernas modersmål. Forskare som har studerat transspråkande i undervisning (Canagarajah 2011) framhåller att en transspråkande pedagogik behöver underbyggas med mer kunskap om de pedagogiska strategier som lärare kan utöva i klassrummet, något som också står i fokus för denna studie. Läraren i Canagarajahs studie (2011) använder två sådana strategier, det vill säga han uppmanar studerande att använda både modersmålet¹ och undervisningsspråket engelska i uppgifter och han iakttar samt reflekterar över sina flerspråkiga studerandes transspråkande praktiker. Ett resultat i Canagarajah (2011) är att flerspråkiga studerande som tillåts och uppmanas använda de språkliga resurser de själva väljer för kunskapsinhämtning utvecklar metakognitiv medvetenhet om hur olika språksystem fungerar med varandra och hur de samverkar i lärande.

Modersmålets betydelse för elevers språk-, kunskaps- och identitetsutveckling har betonats av Collier & Thomas (2017). Resultatet i Colliers & Thomas studie är att användningen av modersmålet under skolgången var, bland andra faktorer, den faktor som visade starkast samband med studieframgång (2017:213). Studien bygger på longitudinell forskning som sammanfattar över trettio års studier av cirka 7,5 miljoner flerspråkiga elevers studieresultat från förskolan till slutet av gymnasiet.

¹ Termen modersmål är omdiskuterad i litteraturen och det finns olika definitioner av den (för en utförlig diskussion se Skutnabb-Kangas 1981:20–61). I denna artikel används termen modersmål synonymt med termen förstaspråk.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka när och hur andra språk än undervisningsspråket, i detta fall svenska, används som resurs för lärande i en förskoleklass. Läraren i studien har svensk bakgrund och svenska som modersmål medan alla eleverna, förutom en, har ett annat modersmål än svenska. Studien utgår från följande forskningsfrågor:

- Vilka transspråkande praktiker förekommer i klassrumsinteraktionen?
- Hur speglar klassrumsinteraktionen lärarens pedagogiska strategier för användning av flerspråkiga elevers språkliga resurser?

I artikelns följande avsnitt presenteras tidigare forskning i ämnet, studiens teoretiska ram och beskrivning av metod och material. Resultatet av undersökningen avslutas med en diskussion.

Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare studier av transspråkande praktiker och pedagogiska strategier. Studierna som berör dessa frågor har i avsnittet delats in utifrån två ofta förekommande teman i litteraturen, elevinitierat respektive lärarinitierat transspråkande.

Elevinitierat transspråkande

Flerspråkiga elevers spontana användning av olika språkresurser i skolarbetet har belysts i flera studier (Evaldsson 2003; Lewis, Jones & Baker 2012; Kenner 2015; Sembianti m.fl. 2020). Studier där elever och lärare delar språkrepertoar visar att elevinitierat transspråkande sker både elever sinsemellan och riktat till läraren (Lewis m.fl. 2012; Sembianti m.fl. 2020), medan elevinitierat transspråkande i klasser där lärare inte delar språkrepertoar med eleverna kan bemötas olika av olika lärare (Evaldsson 2003; Kenner 2015). Evaldsson (2003) visar att transspråkande praktiker initierade av eleverna inte ses som bidrag av vikt till klassrumsinteraktionen. Eleverna i studien går i förberedelseklassen² och som nybörjare i svenska utgör deras transspråkande praktiker en naturlig del av deras språkinlärningsprocess. Läraren tillåter det till att börja med men stoppar det när hon känner att hon tappar kontrollen över samtalet. I en annan studie (Kenner 2015) framhålls att när läraren explicit lyfter alla språk som en resurs för kommunikation och lärande börjar eleverna också att se och använda hela sin språkliga repertoar som en resurs för lärande. Eleverna i studien håller på att utveckla litteracitetsförmågor och -färdigheter och för det ändamålet

² Förberedelseklass eller språkintruktionsklass är en klass där nyanlända elever går för att lära sig svenska.

använder de alla sina kunskaper om olika språk och språksystem för att reflektera över hur världen är beskaffad, hur olika semiotiska system beskriver den samt hur systemen kommunicerar med varandra. Kenner (2015) drar slutsatsen att det är först då det dynamiska meningsskapande transspråkandet sker.

Dynamiken i det elevinitierade transspråkandet förklaras med att flerspråkiga elever ”live in 'simultaneous worlds' linking their languages and literacies” (Kenner 2015:67). Med simultana världar menar Kenner att flerspråkiga skolbarn inte rör sig *mellan* utan *inom* olika språksystem genom att erfara och jämföra dem:

Rather than moving between 'two worlds' or 'multiple worlds', children seemed to experience their worlds as 'simultaneous', looking for links as well as differences between systems of representation. 'Simultaneity' of experience does not mean 'confusion'. (Kenner 2015:74)

Som det framgår av citatet ovan betonar forskaren idén att språk ska ses utifrån ett helhetsperspektiv som livserfarenheter och att flera språk som samverkar inte betyder förvirring utan att olika livserfarenheter samexisterar och skapar mening.

En annan studie som följer yngre flerspråkiga skolbarn, bland annat 6-åringar, under en längre tid (Semiante m.fl. 2020) framhåller att de inte bara använder alla sina verbalspråkliga resurser utan också kroppsspråket för att visa hur de tänker och vad de vill få uttryckt. En slutsats är att de flerspråkiga skolbarnen i studien använder sina resurser fritt och dynamiskt och att språken ibland kan samarbeta i ett och samma yttrande, exempelvis meningen *it has flores* (Semiante m.fl. 2020:8) där två ord är på engelska (*it has*) och ett på spanska (*flores*). Forskarna benämner det observerade fenomenet *hybrid språkpraktik* (Semiante m.fl. 2020:10), ett begrepp som skulle kunna illustrera den dynamik som både García (2009) och Kenner (2015) har iakttagit i sin forskning av flerspråkiga barns språkanvändning.

Sammanfattningsvis visar den presenterade forskningen att det elevinitierade transspråkandet är fritt och dynamiskt i homogent tvåspråkiga klasser, och att i flerspråkiga klasser har läraren en nyckelroll i att skapa ett positivt och öppensinnat klassrumsklimat.

Lärarinitierat transspråkande

Studier av lärare som använder transspråkande som en genomtänkt pedagogik visar att dessa lärare lyckats med att skapa rum för utforskande och ömsesidigt lärande (García & Seltzer 2016; Svensson 2016, 2017).

En av grundprinciperna i en sådan transspråkande pedagogik är att undervisningen i sin helhet ska bygga på elevernas språkliga och kulturella mångfald (García & Seltzer 2016). García & Seltzer (2016) illustrerar detta med undervisningen i en klass i år 5 där halva klassen består av elever som har varit i USA i två år. Läraren Brown har genomgått fortbildning i

transspråkande pedagogik och omsätter sina förvärvade kunskaper i praktiken på två sätt. Å ena sidan synliggör han klassens språkliga mångfald ”on walls, signs and labels, on the digital whiteboard” (s. 25) även om skolan har undervisningsspråket engelska. På det sättet omvandlar han ett klassrum på en engelsk skola till *elevernas* klassrum och till ett *translanguaging space* i vilket eleverna känner igen sig. Å andra sidan planerar denna lärare sin undervisning genom att helt utgå från elevernas erfarenheter, såväl språkliga som kulturella (s. 25), och genom att göra så lyfter han elevernas språkliga och kulturella mångfald som en resurs i skolarbetet (s. 27). Läraren Brown vill inte bara veta vad saker och ting heter på elevernas förstaspråk, han vill också utpröva ord på elevernas språk. Han översätter därför ord med hjälp av elektroniska verktyg och låter eleverna ta ställning till dem (s. 27) genom kontrastiva språkjämförelser. En annan skolmiljö där elevers flerspråkiga identitet träder fram finns beskriven i Østergaard (2015:87–88) där en vägg i ett skolår 1-klassrum i Danmark kläs med olika alfabet och skriftsystem som representerar klassens språkliga mångfald, medan andra beforskade klassrum (Skoog 2012; Cummins 2017:244) ter sig som exklusivt svenska respektive engelska zoner. Vidare framhåller Møller Daugaard (2015) att även flerspråkiga elever som är betydligt yngre än de hos García & Seltzer (2016) engagerar sig i metaspråkliga diskussioner om olika språk- och skriftsystem. Undersökningens resultat visar också att aktiviteter av tvärspråklig karaktär ökar elevernas metaspråkliga medvetenhet och sätter fart på ordinlärningen. Forskaren noterar de yngre elevernas stigande engagemang i metaspråkliga diskussioner när läraren visar intresse för hur deras modersmål är uppbyggt (Møller Daugaard 2015).

Ordinlärning genom ordelicitering undersöks i Bonacina-Pughs studie (2013) där läraren i franska som andraspråk undervisar i en förberedelseklass lyckas att med enkelt formulerade ordeliciteringar (eng. *label quest*) engagera alla nyanlända elevers språkresurser i samtalen trots att hon inte delar språkrepertoar med någon av sina elever. Resultatet i studien bekräftar en tidigare genomförd studie (Swain 1993) som lyfter vikten av att språkinlärare genom så kallad pressad output får möjlighet att pröva sina språkliga hypoteser redan i ett tidigt skede. Bonacina-Pugh visar i sin forskning att lärare med sådana små medel kan utveckla nya arbetssätt (2013). Även lärarna i Svenssons longitudinella projekt (2016, 2017) tar själva initiativ till en transspråkande pedagogik i alla skolämnen. Resultatet av studierna visar att en ändring på ett djupare sätt av en undervisningspraktik, som traditionellt har varit enspråkig, tar tid och att lärarna också behöver mycket stöttning på vägen. Ytterligare ett resultat i studien är att flerspråkiga elever kan behärska sina språkliga resurser i olika grad.

Sammanfattningsvis lyfter de studier som redogjorts för i avsnittet vikten av lärarens skicklighet i att anpassa undervisningen till de elever som den är avsedd för och betydelsen av genomtänkta pedagogiska strategier. Läraren i Møller Daugaard (2015) arbetar med metaspråkliga övningar genom att utgå

från elevernas erfarenheter av att leva *i* och *med* flera språk och studien visar belägg för att elevernas ordförråd ökar när ordinlärningen stimuleras med kontrastiva språkjämförelser (Møller Daugaard 2015). Lärarna i García & Seltzer (2016) och Møller Daugaard (2015) visar dessutom ett genuint intresse för elevernas modersmål. Bonacina-Pughs forskning (2013) visar att lärare, med hjälp av kunskap om språkinlärning och genomtänkta strategier som ordelicitering, kan kommunicera även med elever som är nybörjare i undervisningsspråket. Sist men inte minst behandlar forskningen (Østergaard 2015; García & Seltzer 2016) lärmiljöns betydelse för lärande, det vill säga betydelsen av att klassrummet speglar elevernas erfarenheter.

Teoretisk ram

Den teoretiska ramen för föreliggande studie utgörs av dialogisk teori (Linell 2006, 2011) som i den aktuella studien tillämpas på klassrumsinteraktion. Dialog i Linell (2006) är språkanvändning i interaktion med andra människor i en bestämd sociokulturell kontext (s. 157). Interaktionsprincipen är därmed en av teorins grundprinciper och den utgår från idén att mening skapas i interaktionen individer emellan och mellan individ och kontext samt att individens tänkande ska förstås som en inre dialog (Linell 2011:127–128). I dialogisk teori uttrycks interaktionen i termer av adressivitet, responsivitet och delat ansvar. Det understryks också samtalsparternas ömsesidiga beroende av varandras bidrag till samtalet (Linell 2006:157).

All språkanvändning, även kallad språkande (eng. *language*), utgör i dialogisk teori en handling som tar sig uttryck i sociala praktiker och verksamheter (Linell 2011:9). Skolan och därmed undervisningen ses således i denna modells termer som en mänsklig praktik och en kommunikativ verksamhet eller verksamhetstyp (Linell 2011) där sociala aktörer samverkar mot ett gemensamt mål. En slutsats som har dragits utifrån flertalet studier av institutionella samtal är att varje social praktik över tid utvecklar en egen samtalsstil och en egen samtalskultur och så även skolan (Linell 2011). Andra studier av klassrumsinteraktion (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979) har visat att ett vanligt förekommande interaktionsmönster i skolan är att läraren ställer frågor och tilldelar talturer, att eleverna svarar på dessa frågor och att läraren följer upp svaret genom att antingen bekräfta eller avvisa det. Detta interaktionsmönster benämns IRU (Sinclair & Coulthard 1975, det vill säga initiativ och respons samt uppföljning) som av Mehan (1979) kallas *evaluating*.

Graden av responsivitet och adressivitet analyseras i den dialogiska teorin med en inom teorin framtagen analysmetod benämnd *initiativ- och responsanalys* (Linell & Gustavsson 1987). Analysmetoden för initiativ och respons, även känd som *IR-analys*, är ursprungligen avsedd för analyser av dyader, tvåpartssamtal, men har vidareutvecklats av bland annat Linell (1990) för flerpartssamtal. I flerpartssamtal finns det, enligt Linell (1990), utrymme

för elevernas fria turer eller bidrag i form av initiativ och självnominerade responser.

IR-modellen skiljer sig från IRU/E-studier (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979) genom att talturer inte nödvändigtvis utgör bara en av modellens beståndsdelar, det vill säga antingen initiativ eller respons. En tur definieras som en sammanhängande period då en talare har ordet tills någon annan tar eller blir tilldelad ordet, eller tills det blir tyst (Linell & Gustavsson 1987:14). En tur kan innehålla en eller flera repliker som utgör ”bidrag talaren ger till den erkända diskursen (den kollektiva dialogen) medan han har turen” (ibid.). Responser kan prefereras eller disprefereras (Linell & Gustavsson 1987:129) av mottagaren. Initiativ och respons betraktas således i modellen som interaktiva drag med följd att en tur kan uppvisa ett av IR-dragen eller båda.

De interaktiva dragen definieras utifrån sin funktion, det vill säga initiativdraget utgörs av en tur som tillför något nytt i dialogen och för dialogen framåt, medan responsdraget utgörs av en tur som anknyter bakåt till föregående yttrande:

De grundläggande analysenheterna i vår analys är initiativ och respons. Ett samtal kan anses börja genom att en part (A) tar ett initiativ genom att föreslå en utgångspunkt för dialogen, varefter den andra parten (B) svarar på detta (ger en respons) och eventuellt själv inför något nytt (tar ett eget initiativ). A kan i nästa replik ge en respons på B:s yttrande och eventuellt ta ett nytt initiativ, som B i sin tur kan svara på etc. En individs yttranden eller repliker analyseras alltså med utgångspunkt i dels hur de anknyter bakåt till partners senaste replik (eller någon annan tidigare replik), dels hur de genom att introducera något nytt för dialogen framåt (respons respektive initiativ). (Linell & Gustavsson 1987:2; understrykningar i original)

Initiativ- och responsmodellen utgår från samtal som en kollektiv process som byggts upp av samtalsparternas kommunikativa bidrag till lokala kommunikativa projekt som är begränsade i avseende till tid och samtalsämne. Kommunikativa projekt består minimalt av ett initiativ och en respons, men kan också omfatta flera samtalsurer. I ett kommunikativt projekt försöker deltagarna tillsammans lösa en uppgift av något slag. I denna studie analyseras tre sådana kommunikativa projekt med hjälp av IR-analysen. IR-analysen kompletteras med en analys av transspråkande strategier och metoder. Detta innebär att varje tur analyseras utifrån IR-drag och utifrån förekomst av transspråkande praktiker och strategier.

Metod och material

I detta kapitel presenteras informanterna, studiens kontext och materialet för studien samt urvalet av kommunikativa projekt.

Informanterna

Studiens deltagare är förskolläraren Aster³ och en grupp om sju elever i förskoleklassen. Aster är en av de två förskollärare som arbetar i förskoleklassen, har svensk bakgrund och en svensk lärarexamen och har arbetat som lärare i sammanlagt 39 år. På Tulpanskolan har hon arbetat sedan 1998 när förskoleklassen blev en del av grundskolan. Under tiden för materialinsamlingen genomgår Aster tillsammans med kollegor en arbetsplatsförlagd fortbildning i svenska som andraspråk (Svensson 2015) där de tar del av modern forskning och uppmanas att i sin undervisning utgå från elevernas språkliga och kulturella mångfald.

Klassen är en reguljär förskoleklass med kontinuerlig intagning och den dag i mars 2013 som inspelningen genomfördes hade den delats in i två grupper. Aisha, Melker, Sarah, Adrian, Cristian, Mirra och Rahid hade samling med läraren Aster. De är mellan 6 och 6,5 år gamla och i augusti samma år som inspelningen görs börjar de i årskurs 1. Melker är den svensktalande eleven, medan Sarah, Adrian, Mirra och Rahid är tvåspråkiga. Förutom svenska talar Sarah och Rahid arabiska, Adrian rumänska och Mirra albanska. Aisha, arabisktalande, och Cristian, rumänsktalande, har varit kort tid i Sverige och på skolan. Man kan säga att de flesta eleverna i denna lilla grupp på sju delar erfarenheten att dagligen använda två språk.

Etiska överväganden

Studien är utförd inom ramen för forskningsprojektet Interaktion för språk- och kunskapsutveckling i flerspråkiga klassrum, Linnéuniversitetet (se Lindgren, Svensson och Zetterholm (red.) 2015). Vetenskapsrådets anvisningar (Vetenskapsrådet 2011) som har gällt för forskningsprojektet gäller även för denna studie, vilket innebär att alla namn i denna studie är fingerade. Det kan te sig problematiskt att elever i studien kan kopplas till vissa språk men användning av anonymisering för såväl skola som informanter förhindrar identifiering. Kravet av att informera undersökningens deltagare, pedagoger, elever och deras föräldrar, och att få deras samtycke till att samla in material i vilket de själva medverkar har uppfyllts på olika sätt. Till föräldrarna har man också delat ut en medgivandeblankett i vilket syftet med projektet och undersökningsmetoderna var beskrivna. Blanketterna med föräldrars underskrifter samlades in och endast deras barn fick spelas in.

Studiens kontext

Tulpanskolan som studien är genomförd på är en flerspråkig F-6-skola i en medelstor stad i Sverige. Klassrummet i vilken samlingen hålls presenteras i ett utdrag ur fältanteckningarna gjorda samma dag som inspelningen:

3 Alla namn är anonymiserade.

Det är onsdagen den 6 mars 2013 kl. 8.20. Barnen kommer in och sätter sig i en halvcirkel på en matta på golvet, utan att ha fått instruktioner av Aster. Aster kommer också in och sätter sig i mitten av den halvcirkel barnen har bildat.

Lektionssalen där samlingen hålls innehåller många föremål. En interaktiv tavla intar en central plats på en av väggarna och en liten anslagstavla hänger bredvid den. En väggalmanna hänger på en av väggarna. Månadsbilden föreställer ett skolbibliotek med väggar klädda i bokhyllor från golv till tak med böcker i och en man som sitter i fåtölj och läser för en grupp barn. Veckodagarna står på bildens nedersta kant.

Det finns också en avlång plansch med svenskt alfabet, stora och små bokstäver och tillhörande bild, t.ex. bokstaven Aa som i ordet apa. Under denna plansch har barnen klistrat en bild på sig själv tillsammans med sitt gosedjur. Titeln på detta arbete är Mitt gosedjur. Bilden förses med en kort datorskriven text på svenska om gosedjuret. Barnets namn tjänar som titel för texten. Ett mönster i texterna om gosedjuret är uppgiften om var gosedjuret kommer ifrån och vilken funktion det fyller (till exempel lekkompis) för barnet.

En områdeskarta där barnen har markerat var de bor och ett blädderblocksblad med varje barns namn och skiss över barnets familj står på en av väggarna. Husdjuren är också med på teckningen. Barnets plats i syskonskaran markeras med ett streck under figuren som föreställer barnet. På en vägg sitter några hyllor där en ljusstake med ett halvt stearinljus i, en bandspelare, några förvaringslådor och barnböcker på svenska står. (Bearbetad fältanteckning 130306).

Den studerade morgonsamlingen är dagens första lektion och den hålls i ett av förskoleklassens klassrum. Lektionen startar med genomgång av veckodag, datum, uppräknig av alla närvarande och genomgång av dagens aktiviteter. Aktiviteterna finns också representerade på små bildkort med namn på aktiviteten, exempelvis samling, musik, bild, lunch osv.. Ibland visar läraren med kroppsspråket det ord som benämner aktiviteten. Samtidigt som läraren yttrar ordet samling visar hon det också med båda händerna. Lektionens huvudaktivitet som skulle kunna betecknas ordkunskap startar efter genomgången av dagens aktiviteter och upptar två tredjedelar av lektionen.

Material och urval av kommunikativa projekt

Materialet för studien består av klassrumsobservationer, fältanteckningar och videoinspelning av en morgonsamling i förskoleklassen. Den inspelade morgonsamlingen varade i 27 minuter och 42 sekunder och transkriberingen i sin helhet består av 435 talarter. De tre kommunikativa projekt som analyseras i studien utgör sammanlagt 55 talarter och motsvarar 2 minuter och 36 sekunder av denna lektion.

Den transkriberade lektionen innehåller ett flertal kommunikativa projekt. Huvudaktiviteten meddelas eleverna i tur 61/435: vi har samling (*visar ordet samling med händerna samtidigt som hon uttalar det*) och vi ska prata om

ord idag. De tre kommunikativa projekt som analyseras i denna studie har valts ut som exempel på det transspråkande som förekommer under lektionen är:

- kommunikativt projekt 1, *ska jag säga?*, (152–167),
- kommunikativt projekt 2, *kan du det på rumänska?*, (225–251),
- kommunikativt projekt 3, *å på arabiska thele h'san*, (304–324).

Turnumeringen i dessa exempel följer turordningen i originaltranskriptionen. En kvalitativ analys av interaktionen har genomförts med fokus på alla initiativ och responser samt de flerspråkiga praktiker som förekommer i det samtal utdragen har valts ut.

Analysmetoder

Transkribering och databearbetning

Videoinspelningen av den studerade lektionen har transkriberats med hjälp av datorprogrammet Transana 2.53 (Fassnacht & Woods 2013). Programmet ger stöd för organisering av material och för olika nedskärningar av materialklipp som kan etiketteras med nyckelord. Materialet för studien har transkriberats i sin helhet, men att skriftligt bearbeta talat material innebär att överföra ett medium (tal) till ett annat medium (skrift) och det kan i sig vara svårfångat (Linell 2005). IR-analysen verkar dessutom inte ha använts på flerspråkigt material hittills och när språket är okänt för den som transkriberar blir talmaterialet ännu svårare att överföra till skrift. Ett transspråkande förhållningssätt har därmed varit nödvändigt under materialtranskriberingen och jag har fått språklig assistans. Eftersom jag varken kan eller talar arabiska har en tvåspråkig blivande lärare i arabiska lyssnat på de sekvenser där eleverna talar arabiska och transkriberat dem. Denna arabisktalande lärarstudent har efter avlyssning av materialutdrag där arabiska förekommer framfört att eleverna i materialet talar olika arabiska dialekter och att skriften ska återge deras yttranden på standardarabiska eftersom det är skriftnormen. Med andra ord återger inte de arabiska orden och yttrandena i materialet dialektalarabiska och meningarna är skrivna skriftspråksenligt. Jag har också bett en annan tvåspråkig person med arabiska som modersmål att kontrollera de arabiska orden och meningarna i transkriberingen.

För det svenska materialet har en form av skriftspråksnära transkribering (Norrby 2014: 109–111) ibland även kallad bastranskribering, valts ut. Den enda avvikelser från den är att varken stor bokstav eller skiljetecken har satts ut för att karaktären av talat material ska framgå.

Transkriptionsnyckel

Transkriptionsnyckeln är sammanställd efter Norrby (2014:110–111), med undantag för det sista tecknet som markerar metaspråklig kommentar och som har modifierats från SKRATTAR till ((*skrattar*)). Modifieringen har gjorts av

praktiska skäl då transkriptionen återger transspråkande kommunikation och versalerna med sin emfas kan skymma det verbala yttrandet. För tydlighetens skull har fetstil använts för svenska i transspråkande turer.

((<i>skrattar</i>))	metaspråklig kommentar
(0.7)	paus mätt med tiondels sekund
<u>nu</u>	emfatiskt tryck
xxx	ohörbart tal
L	läraren
E	elev (oidentifierad)
?	frågeintonation
(...)	överhoppade delar av ett yttrande eller överhoppade yttranden
=	latching, yttranden sammanbundna utan paus
((<i>skrattar</i>))	metaspråklig kommentar

Kodningen av materialet

Att arbeta med IR-modellen förutsätter att de transkriberade ljudfilerna delas in i turer som numreras och kodas. Turen avser den tid en talare har ordet, medan replik är talarens bidrag till den kollektiva diskursen, men dessa begrepp används synonymt i den ursprungliga modellen:

I motsats till många andra lägger vi repliker (turer), inte mindre enheter ("meningsenheter", akter) till grund för kategoriseringen. (Linell & Gustavsson 1987:94)

Argumentet för detta val är att IR-analysen ger en bild av aktörernas bidrag till den kollektiva diskursen utifrån ett globalt perspektiv.

Turerna i studiens material har kodats enligt ett kodningsschema (se bilagan för en utförlig presentation av kodningsschemat med förklaringar för varje kod) som har sammanställts med utgångspunkt i Linell & Gustavsson (1987) och i den senare modellutvecklingen för flerpartssamtal (Linell 1990). Kodningen bygger på grundkoderna > och <, där > står för initiativ och < står för respons. Initiativen kan vara eliciterande, det vill säga responsbegärande, eller hävdande, det vill säga likna ett påstående. Responserna kan vara enkla eller utvecklade. De utvecklade responserna består av en respons och ett nytt initiativ. De fria turerna i Linell (1990; se också bilagan) kallas här fria bidrag och de består av elevinitiativ och självnominerade responser.

IR-modellen har anpassats till det flerspråkiga materialet i studien och koden för respons < har i denna studie även använts för det kommunikativa bidraget *eliciterad översättning* i de fall eleven, på lärarens uppmaning, översätter hennes yttrande till ett annat språk.

Tillvägagångssätt vid kodningen

Kodningen av materialet förutsätter ett kvalitativt analytiskt arbete och baseras på en kvalitativ tolkning av varje talarturs dominanta drag. För varje tur görs en global tolkning utifrån två olika metoder: intentionalitetsmetoden och funktionsmetoden (Linell & Gustavsson 1987:107–108). Intentionalitetmetoden grundar sig i interaktionsprincipen (se kapitlet Teoretisk ram) och innebär att man tolkar talarens förmodade intention utifrån idén att en individs tänkande kan tolkas interaktivt som ett resultat av en inre dialog. Att tolka en replik utifrån funktionsmetoden innebär att tolka det interaktiva värde, det vill säga funktion, repliken har i dialogen utifrån initiativ- och responsmodellen. Linell & Gustavsson (1987) förespråkar funktionsmetoden före intentionalitetsmetoden med motiveringen att intentionen är det svårare att veta något om ”om det inte kommer till tydligt uttryck i diskursen” (Linell & Gustavsson 1987:108). En komplettering av funktionsmetoden med en intentionalitetsmetod har emellertid klassrumsforskare (Mehan 1979; Sjørslev 1989) ansett vara särskilt nödvändig för klassrumsstudier som avser tidiga skolår. I en numera klassisk studie av den typ av lektion som utgör objektet för den aktuella studien, morgonsamlingen i en integrerad årskurs 1–2 (Mehan 1979) har forskaren visat att yngre elever mycket sällan svarar med helmeningar och att intentionalitetsmetoden ska användas komplementärt för en rättvis analys av deras bidrag till klassrumsinteraktionen. I linje med Mehan (1979) och Sjørslev (1989) har med hjälp av kontexten, särskild hänsyn tagits till den förmodade intentionen i elevernas bidrag till samtalet vid analys av exemplen.

Resultat

I avsnittet presenteras analysen av tre kommunikativa projekt som utgör utdrag ur lektionens huvudaktivitet. Aster inleder den med att ta ner väggalmanackan som hänger på en av väggarna i klassrummet och lägga den på golvet så att alla ser den. De analyserade kommunikativa projekten berör alla månadsbilderna i väggalmanackan. Resultatet av analysen presenteras i tre olika tabeller med kolumner för turnummer, talare, talartur, IR-analys och eventuell förekomst av transspråkande praktiker och strategier. Pedagogiska strategier benämns i tabellkolumnen transspråkande strategier eftersom det bara är den typen av strategi som analyseras och inte pedagogiska strategier allmänt.

Kommunikativt projekt 1 ska jag säga?

Följande kommunikativa projekt är det som startar huvudaktiviteten att tala om ord. Lärare och elever tittar på månadsbilderna i väggalmanackan och Aster ställer frågan om vad Aisha ser på bilden. Aster kan inte arabiska, men hon vet att hon kan få hjälp av barn som talar det språket. I utdraget nedan försöker läraren, utifrån dessa förutsättningar, initiera en enkel dialog med Aisha.

Tabell 1. Kommunikativt projekt ska jag säga?

Tur nr	Talare	Talartur	IR-analys	Transspråkande praktiker och strategier
152	L	nu vill jag fråga er vad ser ni på bilden? ska jag fråga Aisha? vad ser du?	eliciterande initiativ	inkludering av nyanländ elev i samtalet
153	Sarah	hon har inte räckt upp handen	självnominerad respons	-
154	L	jo jo vad ser du?	respons och upprepning av tidigare taget initiativ	-
155	Sarah	ska jag säga?	eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande
156	L	nej prova	respons och nytt eliciterande initiativ	
157	Rahid	du vill alltid säga till henne	hävdande initiativ riktat mot Sarah	antydning om befintlig transspråkande praktik
158	L	ja hon vill hjälpa vad ser du? säg nånting du ser, Aisha, säg nånting (0.7) ska du hjälpa henne Sarah?	respons och nytt eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande; begäran om språklig assistans
159	Sarah	ماذا ترين في الصورة vad ser du på bilden? ماذا ترين في الصورة ((tar Aisha i handen)) ماذا ترين في الصورة vad ser du på bilden?	respons och eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (arabiska)
160	L	ska jag pe- ((pekar på böckerna på bilden)) vet du vad det är för nånting?	eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande
161	Sarah	هل تعرفين ماهذا ؟ vet du vad det är för någonting?	eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (arabiska)
162	Rahid	((med blicken riktad mot Aisha)) كتاب bok	självnominerad själv nominerad respons	spontant transspråkande

163	Sarah	((med blicken riktad mot Aisha)) كتاب bok	självnominerad respons	spontant transspråkande
164	Aisha	كتاب bok	enkel respons	spontant transspråkande
165	L	på svenska vet du? det är en	eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande
166	Sarah	bok	enkel respons	eliciterat transspråkande
167	L	en bok du kanske kommer på nånting sen om en stund vad säger Melker? vad ser du för nånting?	respons och nytt eliciterande initiativ	-

Transspråkande praktiker

Läraren Aster eliciterar transspråkande vid tre tillfällen, 158, 160, 165, då hon ber Sarah översätta till arabiska (158, 160) när hon adresserar frågor till Aisha. I tur 165 har Aisha svarat på Asters fråga på arabiska (*kitab*⁴) och läraren frågar vad det svenska ordet är. Det är emellertid inte Aster, utan Sarah, som initierar det transspråkande som sker i exemplet. Sarah, som talar samma språk som Aisha, erbjuder sin språkliga expertis i arabiska (155). I tolkningen av Sarahs yttrande har intentionsmetoden tillämpats komplementärt till funktionsmetoden (Linell & Gustavsson 1987) och yttrandet har därmed tolkats som *ska jag säga det på arabiska?* Denna tolkning har gjorts med stöd i kontexten för interaktionen. I Rahids reaktion (157, *du vill alltid säga till henne*) verkar det framgå dels att Sarah har översatt för Aisha förut, det vill säga att det är en viss etablerad praktik, dels att det finns en viss konkurrens om att visa sina språkkunskaper.

Eleverna svarar på lärarens initiativ och därför står de för allt transspråkande som är eliciterat (159, 161, 166). De handlar emellertid inte bara på lärarens initiativ utan även på eget initiativ och detta syns i de fria bidragen 162, 163 och 164. Läraren Aster eliciterar ett svar på svenska (160) och frågan riktas till Aisha. Sarahs uppdrag är att översätta för Aisha men, spontant och för en kort stund, förhandlar dock Rahid och Sarah, med blicken riktad mot Aisha och intentionen att hjälpa, språkordningen i klassrummet (162, 163). En analys av den förmodade intentionen (Mehan 1979; Linell & Gustavsson 1987) i dessa inlägg skulle kunna vara att Rahid och Sarah visar Aisha att det är tillåtet att besvara lärarens fråga på arabiska, vilket Aisha också gör (164), trots att läraren ställer fråga på svenska (160). Läraren tillåter förhandlingen men i tur 165 eliciterar hon på nytt ett svar på svenska.

4 Ordet stavas här med latinska bokstäver och återger min uppfattning av det ord eleverna säger.

Transspråkande strategier

En strategi som läraren använder är inkludering av alla elever i samtalet, oavsett språknivån. Det är en strategi eftersom läraren i denna lektionsaktivitet tillämpar en bestämd turordning och alla elever får frågor. Lärarens inkluderande strategi tycks påverka eleverna, för när Sarah översätter frågan till arabiska (159) tar hon Aisha i handen.

Den andra strategi som läraren använder i direkt anslutning till den första är att använda elevers språkliga expertis. Lärarens kommunikativa åtgärd att begära språkligt stöd signalerar dels att både hon och eleverna har delat ansvar för fortskridandet av det kommunikativa projektet, dels att hon erkänner och litar på deras språkkompetenser.

Kommunikativt projekt 2 kan du det på rumänska?

Vid tur 210 av 435 börjar läraren prata om ord, det vill säga visa hur tvåordssammansättningar bildas i svenska genom att sätta ihop sina knytnävar så fort en tvåordssammansättning dyker upp i samtalet, och även om läraren inte använder ett skriftspråkligt begrepp som sammansättning visar hon det med knytnävarna. Eleverna börjar också utföra gesten, och när Adrian exempelvis säger att han läser böcker med bilar (226) och läraren är i färd med att återigen visa med knytnävarna hur böcker med bilar blir bilböcker, är Sarah redan framme och lägger sin näve bredvid lärarens innan läraren har hunnit lägga sin andra knytnäve bredvid den första (227). Läraren uppmanar henne att backa (229) och Sarah förklarar att hon har kommit nära läraren för att sätta sin knytnäve ihop med lärarens. På samma sätt som i föregående exempel vet Aster dels att hon själv inte kan elevens modersmål, dels att hon kan få hjälp av en annan elev i gruppen, Adrian, som har samma modersmål som Cristian.

Tabell 2. Kommunikativt projekt kan du det på rumänska?

Tur nr	Talare	Talartur	IR-analys	Transspråkande praktiker och strategier
225	L	vad blir det för böcker om du lånar böcker med bilar Adrian?	eliciterande initiativ	-
226	Adrian	eeh bok med bilar	enkel respons	-
227	L	jaha man kan säga så här ((är i färd med att sätta ihop sina knytnävar men Sarah kommer nära läraren och sätter ihop sin knytnäve med lärarens knytnäve innan Aster hinner sätta ihop sin andra knytnäve))	respons och nytt eliciterande initiativ	metaspråklig och metakognitiv övning ordelicitering

		bil böcker om jag har bil här och bok här vad blir det då?		
228	Adrian	bilböcker	enkel respons	metaspråklig och metakognitiv övning
229	L	ja det blir det ((till Sarah)) backa du kommer längre och längre fram	respons och eliciterande initiativ	-
230	Sarah	men jag vill göra så ((visar sina knytnävar))	enkel respons	metaspråklig och metakognitiv övning
231	L	aa alla vill vara med nu ska vi se nu ska vi se jag frågar Cristian vad ser du på bilden? nej han kan ((pekar på Adrian som sitter bredvid Cristian)) jag tror han kan hur låter det på=	eliciterande initiativ	inkludering av nyanländ elev i samtalet; eliciterande transspråkande
232	Adrian	=rumänska ⁵ ce vezi aici? vad ser du här?	eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (svenska, rumänska)
233	L	kan du säga något?	upprepning av tidigare taget initiativ	upprepning av eliciterande transspråkande
234	Adrian	((lägger armen om Cristian)): hai spune ce vrei tu dar nu asta si asta ((pekar på bilden)) kom igen säg vad du vill men inte det och det	eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (rumänska)
235	Adrian	((Sarah pekar på något på bilden.)) nej nu mai spun jag säger inte mer	respons och nytt initiativ	spontan transspråkande (svenska, rumänska)
236	L	får jag fråga en sak? jag kan fråga dig en sak ((till Adrian)) säg det jag ska fråga	eliciterande initiativ riktat mot Cristian	eliciterande transspråkande
237	Adrian	får jag säga det på rumänska?	respons	eliciterande transspråkande

5 Ordet rumänska introducerar här inte det språk som Adrian översätter till utan är Adrians svar på lärarens fråga *hur låter det på?*

238	L	ja vad visst vad har den flickan på sig?	respons och eliciterande initiativ	
239	Adrian	ce are ea acolo la gât? vad har hon om halsen?	eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (rumänska)
240	L	vet du vad det är?	eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande
241	Cristian	lănțic halsband	respons på rumänska	eliciterat transspråkande (rumänska)
242	L	ett sånt här? ((visar sitt eget halsband)) du känner igen det kan du det på rumänska? hur låter det på rumänska? ((Adrian viskar "halsband" i Cristians öra))	eliciterande översättning	eliciterande transspråkande
243	Cristian	lănțic halsband	respons på rumänska	eliciterat transspråkande (rumänska)
244	L	en gång till	eliciterande initiativ	upprepning av eliciterande transspråkande
245	Cristian	lănțic	respons på rumänska	eliciterat transspråkande (rumänska)
246	L	lantzik? lantzik heter det? vet du det på svenska Adrian?	respons och nytt eliciterande initiativ	spontant transspråkande (rumänska, svenska)
247	Adrian	ja halsband	enkel respons	-
248	E	xxx	ohörbart tal	-
249	L	halsband det är ett band å man har det om halsen det är ett halsband titta här lyssna här får du höra vad är det? ((slår ihop sina knytnävar)) hals band vad blir det?	eliciterande initiativ	metaspråklig och metakognitiv övning ordelicitering
250	Cristian	halsband	enkel respons	Cristian säger ordet på svenska
251	L	ja jättebra (...)	enkel respons	-

Transspråkande praktiker

Även i detta kommunikativa projekt eliciterar läraren transspråkande (231, 233, 236, 240, 242, 244), med ett undantag då en elev gör det (237). Lärarens eliciterande transspråkande speglar två kommunikativa åtgärder. Den ena är att tidigt anlita Adrians språkliga expertis (231) och den andra att uppmuntra

Cristian att besvara frågan på sitt modersmål, rumänska (242). Aster kan inte Cristians modersmål och verkar också lite osäker på vem som kan få uppdraget att stötta Cristian på sitt modersmål (231). Detta är emellertid min tolkning, utifrån kontexten, av replikerna *nej han kan* när hon pekar på Adrian, det andra barnet som talar rumänska och *jag tror han kan*. Dessa repliker är av allt att döma repliker som läraren yttrar när hon tänker (högt) nästa steg i den kommunikativa åtgärd som hon precis har initierat. Denna tur med olika repliker riktade till olika adressater, Cristian, läraren själv och Adrian, avslutas med en ofullständig fråga, nämligen *hur låter det på*. Eftersom Cristians svar dröjer tar läraren åtgärder. I (236) får Adrian ett tydligt uppdrag: *säg det jag ska fråga*, men han är osäker om han får säga det på rumänska och dubbelkollar det: *får jag säga det på rumänska?* (237).

Bland de eliciteringar läraren gör finns det två turer (227, 249) i vilka hon med hjälp av kroppsspråk eliciterar sammansatta ord som bilböcker och halsband. Dessa eliciterar inte direkt svar på ett annat språk men de analyseras här som transspråkande eftersom de efterlyser övergång från ett medium, det vill säga kroppsspråk, till ett annat, det vill säga verbalspråk och de illustrerar den metaspråkliga och metakognitiva övning som läraren meddelar vid lektionsstarten då hon säger *vi ska prata om ord idag*. Denna övning påverkar eleverna och i tur 227 ser vi hur Sarah har tagit sig fram till läraren och också vill bidra till visualiseringen av ordet bilböcker.

I likhet med föregående exempel står eleverna – i detta fall Adrian och Cristian – för alla eliciterade översättningar (232, 234, 239, 241, 243, 245). Adrian intar det interaktionella utrymmet på egen hand (232) innan läraren har avslutat sin mening. Han hjälper läraren med namnet på sitt eget och Cristians modersmål, rumänska, och översätter frågan till rumänska (232). Först översätter han lärarens yttrande *vad ser du här?* men sedan tar han helt ansvar för sitt bidrag och stöttar Cristian ännu mer både verbalt i tur 234, *kom igen, säg vad du vill, men inte det och det*, och med kroppsspråket i stället för att översätta frågan *kan du säga något?*. I tur 241, 243 och 245 säger Cristian på lärarens initiativ det rumänska ordet för halsband.

En annan typ av transspråkande är spontant transspråkande som finns i tur 235 och 246. I (235) är det Sarah som också vill stötta Cristian och som får en reprimand av Adrian, fälld på både på svenska (*ja*) och rumänska (*nu mai spun*) (235). I (246) är det däremot läraren Aster som plötsligt inte bara nöjer sig med en översättning utan försöker uttala det rumänska ordet så som hon uppfattat det (246).

Transspråkande strategier

De transspråkande strategier som läraren använder i detta exempel, i likhet med föregående exempel, är inkludering av nyanländ elev i samtalet och användning av elevers språkliga expertis (231). Ytterligare en strategi som kan räknas till transspråkande strategier av skäl som förklarats ovan är användning av metaspråkliga och metakognitiva övningar (227, 249). Att

använda gester och visualiseringar som stöd till verbalspråket visar sig vara en effektiv strategi för undervisningen i ordbildning.

Kommunikativt projekt 3 å på arabiska thele h'san

Läraren Aster och barnen fortsätter diskutera månadsbilden i väggalmanackan. I detta utdrag har de kommit fram till att barnen på bilden har olika håruppsättningar och läraren testar om barnen vet vad de heter på svenska. När barnen benämner en typ av håruppsättning ber hon dem att illustrera det med ett exempel från bilden. Melker får till exempel visa ett barn som har flätor och exemplet nedan inleds med det.

Tabell 3. Kommunikativt projekt å på arabiska thele h'san

Tur nr	Talare	Talartur	IR-analys	Transspråkande praktiker och strategier
304	L	nu frågar jag jag frågar dig Melker ser du nån som har flätor?	eliciterande initiativ	-
305	Melker	eeh ((pekar på bilden))	icke-verbal respons	-
306	L	jaha sa du där? ja det är flätor visst ser ni nån mer som har flätor? vad säger Adrian?	respons och nytt eliciterande initiativ	-
307	Adrian	han hon	enkel respons	-
308	L	ja hon har nåt annat det kallas för	respons och nytt initiativ	-
309	Adrian	å hon	fördröjd respons	-
310	L	ja det är inte flätor det är nåt annat	eliciterande initiativ	-
311	Rahid	tofs	självnominerad respons	-
312	L	upp med handen vad säger du Rahid?	respons och eliciterande initiativ	-
313	Rahid	tofs	enkel respons	-
314	L	tofs har hon ibland så säger man hästsvans är det inte lite konstigt?	eliciterande initiativ	-
315	Sarah	((räcker upp handen)) ja å på arabiska på arabiska ذيل حصان hästsvans	självnominerad respons och hävdande initiativ	spontan transspråkande och kontrastiv språkjämförelse (svenska, arabiska)

316	L	jaha oj vilken tur att jag då har en häst här ((tar en leksakshäst ner från fönsterbrädan)) det var ju rena turen	respons och nytt hävdande initiativ	-
317	Rahid	ذيل حصان hästsvans	hävdande initiativ på arabiska	spontant transspråkande (arabiska)
318	Sarah	ذيل حصان hästsvans	hävdande initiativ på arabiska	spontant transspråkande (arabiska)
319	L	vad är det?	eliciterande initiativ	
320	Sarah	ذيل حصان hästsvans	respons på arabiska	spontant transspråkande (arabiska)
321	L	((viftar räck-upp-handen)) vad är detta?	eliciterande initiativ	-
322	Rahid	شعر hår	respons på arabiska	spontant transspråkande (arabiska)
323	L	ssch vad säger du Mirra?	respons och nytt eliciterande initiativ	-
324	Mirra	hästsvans	enkel respons	-
325	L	ja det är en hästsvans å då kan vi göra likadant vi tar häst i den handen å svans i den ((slår ihop sina knytnävar)) vad blev det?	eliciterande initiativ	metaspråklig och metakognitiv övning; ordelicitering
326	Mirra	hästsvans	enkel respons	-
327	L	å vet ni vad? det är ju nästan det är väl därför det har fått det namnet hästsvans för det blir så fint så som en hästsvans ((ställer tillbaka hästen på fönsterbrädan))	hävdande initiativ	-

Transspråkande praktiker

I kommunikativt projekt 3 förekommer transspråkande enbart spontant i form av fria bidrag (315, 317, 318, 320, 322) och i alla de fall där det förekommer initieras det av eleverna Sarah och Rahid. I tur 315 eliciterar Sarah en kontrastiv språkjämförelse, åtminstone om man i analysen tillåter sig att tolka intentionen i Sarahs bidrag, så som både Mehan (1979) och Sjørlev (1989) föreslår att man ska göra när studiedeltagare är yngre skolbarn. När läraren påpekar att orden tofs och hästsvans är synonymer och att ordet hästsvans skulle vara en konstig benämning på en håruppsättning (314) räcker Sarah

upp handen och med höjt tonläge, svarar på lärarens fråga (ja) och säger att ordet hästsvans heter *thele h'san*⁶ på arabiska. När Sarah uttalar det arabiska ordet gör hon inte gesten för sammansättningar som hon gör i tur 227 i föregående kommunikativa projekt. Som respons upptäcker läraren att det står en leksakshäst på fönsterbrädan och hon visar eleverna varifrån ordet hästsvans kommer (316). Sarahs inlägg verkar, åtminstone utifrån en analys av intentionen i det, befinna sig på en kontrastiv metaspråklig nivå och knyta an till den metaspråkliga övning läraren själv initierat, medan lärarens svar håller sig på en konkret nivå. Den metaspråkliga övningen upprepas några turer senare (325) då läraren med knytnävarna visar att ordet hästsvans är ett sammansatt ord.

Sarah och Rahid upprepar det arabiska ordet (317, 318) och när läraren eliciterar det svenska ordet svarar Sarah och Rahid på arabiska (320, 322). Läraren stoppar dem och tilldelar turen till en ny elev (323 *ssch vad säger du Mirra?*).

Transspråkande strategier

Den strategi som förekommer i exemplet är den metaspråkliga och metakognitiva övningen som går ut på att med hjälp av kroppsspråket visa hur sammansättningar bildas i svenska.

Sammanfattning transspråkande praktiker och strategier

Som initiativ- och responsanalysen av de tre kommunikativa projekten har visat förekommer flera transspråkande praktiker och strategier.

De transspråkande praktikerna är i huvudsak av fyra typer:

- eliciterande transspråkande
- ordelicitering
- eliciterat transspråkande
- spontant transspråkande

Det är läraren som står för merparten av transspråkande praktiker av typen eliciterande och de är knutna till nästa transspråkande praktik, ordelicitering då läraren bjuder in elever som är nybörjare i svenska i samtalet. Även elever kan dock elicitera transspråkande och detta illustreras i kommunikativt projekt 1 (155) och 2 (237) då Sarah erbjuder sig att översätta till arabiska och Adrian undrar om han kan fortsätta översätta till Cristian. Som en naturlig följd av att läraren eliciterar transspråkande förekommer eliciterad översättning. Det är eleverna som utövar denna typ av transspråkande praktik och analysen har visat att eleverna responderar prompt på lärarens initiativ. Det eliciterade transspråkandet som består av översättning av lärarens yttranden görs i studien på ett språk, antingen arabiska eller rumänska.

6 Ordet stavas här med latinska bokstäver och återger min uppfattning av det ord Sarah uttalar vid ett tillfälle jag har bett henne att uttala det extra tydligt för mig.

De analyserade kommunikativa projekten ger dessutom belägg på att eleverna ibland kan transspråka spontant och vid ett fall (246, kommunikativt projekt 2) har även läraren ett spontant inlägg på ett annat språk än svenska. I elevernas spontana transspråkande kan två språk förekomma, som i Sarahs yttrande ”ja å på arabiska på arabiska ذيل حسان” vilket kan ses som exempel på hybrid språkpraktik (Sembianti m.fl. 2020). Det är däremot svårt att exakt veta vad eleverna vill med sina spontana interventioner, exempelvis vad Sarah vill säga med sitt *thele h/san*-inlägg i kommunikativt projekt 3. Under lektionen har läraren initierat flera metalingvistiska aktiviteter som visar eleverna att ord kan ha olika representationer. Vid genomgången av dagens lektioner tecknar hon med händerna ordet samling och alla lektioner har en bildrepresentation på ett bildkort (samling, musik, bild osv). Hon har också med hjälp av knytnävarna visualiserat ordbildning i svenska, särskilt tvåords-sammansättningar (bilböcker, halsband, hästsvans). Tar Sarah inspiration av dessa aktiviteter och kommer hon underfund med att ordet hästsvans är en sammansättning på svenska, medan att det på arabiska består av två ord? Eftersom Sarah använder båda sina språk för tänkande och lärande och eftersom lärande sker i en situerad kontext där huvudaktiviteten är att visualisera ordbildning, skulle denna tolkning inte vara helt orimlig. Det är också svårt att veta varför de två sexåringarna, Sarah och Rahid, säger samma arabiska ord några gånger (317–320 i kommunikativt projekt 3). De själva förmår inte att förklara vad de vill säga med det och läraren begär ingen förklaring. Dessa yttranden har i analysen tolkats som spontant transspråkande dels för att eleverna tar fria turer (se Linell 1990) dels för att de inte visar detta beteende varken före eller efter dessa tre kommunikativa projekt.

Mot bakgrund av ovanstående resultat kan slutsatsen dras att transspråkande praktiker verkar sätta igång när läraren Aster använder följande pedagogiska strategier:

- inkludering av nyanländ elev i samtalet och gemenskapen
- användning av elevers språkliga expertis
- användning av metaspråkliga och metakognitiva övningar
- användning av gester som stöd till verbalspråket

De två sista strategierna utgör del av huvudaktiviteten som Aster meddelar eleverna vid lektionens start: vi har samling (*(visar ordet samling med händerna samtidigt som hon uttalar det)*) och vi ska prata om ord idag. Aster har planerat att arbeta med tvåordssammansättningar och under lektionen visar hon med hjälp av sina knytnävar hur två ord bildar ett sammansatt ord. Dessa strategier kan således säga vara övergripande under hela lektionen inklusive i de tre kommunikativa projekten där transspråkande praktiker förekommer.

De två första strategierna använder läraren Aster för att bjuda in andra språkresurser. Aster inbjuder de två nyanlända eleverna i samtalet trots att de är nybörjare i svenska. I sitt strategiska val stödjer hon sig på att andra elever har samma modersmål som Aisha och Cristian och kan bidra med sin kunskap till dialogen. En iakttagen detalj i analysen är att Sarah och Cristian inte bara tar sin roll som språkstöd på allvar utan fysiskt visar att de nya klasskompisarna är välkomna.

Diskussion

Studien visar att transspråkande i undervisningen består av både praktik och strategi i samspel. En tidigare studie (Svensson 2017) visade att strategier som fortbildning och transspråkande som språkpolicy för hela skolan är långsiktiga strategier för skolor som vill arbeta transspråkande långsiktigt. Denna studie visar att även den enskilda läraren måste ha strategier för att kunna arbeta transspråkande i det dagliga skolarbetet.

Vidare visar studiens resultat att transspråkande praktiker kan förekomma i skolmiljöer med språkmångfald och att de kan initieras både av lärare och elever, vilket bekräftar tidigare studier (Bonacina-Pugh 2013; Østergaard 2015; Svensson 2016, 2017). I flerspråkiga klassrumsmiljöer där lärare och elever inte delar språkrepertoar är dessa praktiker, av förklarliga skäl, inte lika dynamiska och spontana (Svensson 2016) som i homogent tvåspråkiga klassrumsmiljöer (Semiante m.fl. 2020) och att lärarnas roll är att vara initiativtagare och igångsättare (Svensson 2016). Till skillnad från denna forskning visar föreliggande studie att transspråkande praktiker i flerspråkiga grupper kan både vara elev- och lärarinitierade och att de även uppstår spontant i interaktionen i form av fria bidrag. Studien visar dock att förekomsten av elevernas fria bidrag kräver lyhörddhet hos läraren.

Läraren i denna studie använder ordlicitering som den i Bonacina-Pughs studie (2013) och använder sig av andra elevers språkexpertis vilket också används av lärare i Møller Daugaards (2015) och i García & Seltzer (2016) studier. Att begära språklig expertis av tvåspråkiga elever kan i den dialogiska teorins termer tolkas som att läraren delar ansvar med eleverna och att hon också erkänner och förlitar sig på deras språkkunskaper. Denna strategi signalerar att elevernas modersmål värdesätts som kunskapspråk. Arbetssättet verkar vara nytt för eleverna som först ber om lov att översätta för klasskompisar och sedan förhandlar språkordningen på eget initiativ. Fortbildningen Aster genomgår kan med andra ord ha börjat rubba den rådande språkordningen i klassrummet.

Tolkade i ljuset av tidigare forskning (Kenner 2015) kan sägas att transspråkande praktiker inte bara innebär en användning av två språkssystem utan också kunskap om och förståelse av hur de olika språkssystemen fungerar och hur de kommunicerar med varandra, i teorins termer uttryckt, hur språkssystem går i dialog med varandra (Linell 2011). När Sarah säger att ordet hästsvans heter *thele h'san* på arabiska och låter bli att göra gesten för

sammansättning som hon med förtjusning tränat under lektionen menar hon kanske att arabiskan löser ordbildningen med en annan struktur än svenskan. Detta skulle kunna bekräfta resultatet i Kenner (2015) och Sembianti m.fl. (2020) som visar att yngre flerspråkiga elever utvecklar medvetenhet om likheter och skillnader mellan de olika språkssystemen. Sarahs spontana intervention skulle därför kunna vara en illustration av Kenners slutsats att flerspråkiga elever inte tycks röra sig *mellan* utan *inom* olika språkssystem som de ständigt jämför med varandra (Kenner 2015:74). Denna typ av inlägg kan i undervisningen utvecklas till tvärspråkliga diskussioner om exempelvis hur ord som *bilböcker*, *halsband* och *hästsvans* bildas i de andra språk eleverna talar.

Analysen visar att metaspråkliga övningar har potential att engagera eleverna i kognitivt utmanande diskussioner (jfr Møller Daugaard 2015). De metaspråkliga övningarna i den aktuella studien avser snarare språkets formella sida än elevernas förståelse om språks uppbyggnad. Metaspråkliga och tvärspråkliga övningar främjar språkinläring och all forskning tyder på att flerspråkiga elever har ett särskilt intresse för dessa frågor (Møller Daugaard 2015; García & Seltzer 2016; Svensson 2017).

Sett till den fysiska kontext där interaktionen sker finns i detta klassrum, som i många andra klassrum i de lägre årskurserna, en alfabetvägg (Skoog 2012; Østergaard 2015; Vuorenpää 2016) eftersom de yngre eleverna håller på att träna grundlitteracitet. Utöver det finns också uppgifter om eleverna, hur stora familjer de har och vad de har för gosedjur. I detta klassrum finns dock ingenting annat som skulle kunna visa elevernas språkliga och kulturella mångfald. Klassrummet är en plats på en skola, nämligen Tulpanskolan, men inte *elevernas* klassrum så som klassrummet beskrivet i Østergaard (2015:84–87) och i García & Seltzer (2016) är. Med andra ord gestaltas klassrummet som en exklusivt svensk zon (se också Skoog 2012; jfr Cummins 2017:244).

Att anlägga ett dialogiskt perspektiv på transspråkande har synliggjort komplexiteten i processen. IR-verktyget har bidragit till en finkornig analys av de bidrag lärare och elever ger till dialogen och visat att initiativ och responser kan vara av olika sorter. Förhoppningsvis har denna småskaliga studie bidragit med exempel på verktyg som lärare som undervisar språkligt heterogena klasser och vill prova innovativa arbetsätt kan använda.

De transspråkande strategier som beskrivits i studien har stor potential för en dialogisk undervisning som helt utgår från elevernas erfarenheter och kunskaper. Det finns dessutom vissa belägg på att inkluderande strategier kan ha positiv effekt på det sociala klimatet i klassrummet.

Sist men inte minst har intentionalitetsmetoden som utgör ett stöd för tolkning av den förmodade intentionen med ett yttrande (Linell & Gustavsson (1987:107–108) visat sig vara av stor vikt i analysen av elevernas bidrag till interaktionen. Detta resultat bekräftar resultatet i tidigare studier av audioinspelad klassrumsinteraktion i skolår 1–2 (Mehan 1979) och skolår 3 (Sjørølev 1989). En fördel för tolkningen av en förmodad intention i denna

studie har varit att analysen gjorts på videoinspelat material och att tolkningen därmed kunnat göras med stöd i kontexten.

Stort tack till lärarstudenten Maitham Raad Mohammed Ali som bistått mig med transkriberingen av elevernas repliker på arabiska.

Referenser

- Bonacina-Pugh, Florence (2013), "Multilingual label quests: A practice for the 'asymmetrical' multilingual classroom", *Linguistics and Education* 24 (2013): 142–164.
- Canagarajah, Suresh (2011), "Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging", *The Modern Language Journal*, 95, iii, (2011); DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x 0026-7902/11/401–417
- Collier, P. Virginia & Thomas, P. Wayne (2017), "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research", *Annual Review of Applied Linguistics*, 37 (2017): 203–217. © Cambridge University Press, 2017.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever. Undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- Evaldsson, Ann-Carita (2003), "Elevers flerspråkiga aktiviteter och dominerande enspråkiga former för kommunikation", i Finn Aarsæther, Jakob Cromdal, & Ann-Carita Evaldsson (red), *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber, s. 66–85
- Fassnacht, Christian & Woods, David (2013), Transana 2.53. Analysing tool.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Seltzer, Kate (2016), "The Translanguaging Current in Language Education", i Björn Kindenberg (red), *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. Stockholm: Liber, s. 19–29.
- Kenner, Charmian (2015), "Becoming biliterate. How children learn about different writing systems", i Helle Pia Laursen (red), *Litteracitet och språklig mångfald*. Studentlitteratur, s. 63–78.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin (2012), "Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization", *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18:7: 655–670, DOI: 10.1080/13803611.2012.718490
- Lindgren, Maria, Svensson, Gudrun & Zetterholm, Elizabeth (red) (2015), *Forskare bland personal och elever Forskningssamarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Linell, Per (1990), Om gruppsamtals interaktionsstruktur, i Ulrika Nettelbladt, & Gisela, Håkansson, *Samtal och språkundervisning, Studier till Lennart Gustavssons minne*, Linköping Studies in Arts and Science 60, s. 39–53.
- Linell, Per (2005), *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins, and Transformations*. London: Routledge.

- Linell, Per (2006), Towards a dialogical linguistics in Mika Lähtenmäki, Hannele Dufva, Sirka Leppänen & Piia Varis (eds), The XII International Bakhtin Conference: Proceedings. Jyväskylä: Dept. of Languages, s. 152–167.
- Linell, Per (2011), ”Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället”, *Linköpings universitet: Studies in Language and Culture*, no. 18), Vol. 1 och 2.
- Linell, Per & Gustavsson, Lennart (1987), *Initiativ och Respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. SIC 15, 1987. Linköping: University of Linköping.
- Mehan, Hugh (1979), *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Møller Daugaard, Line (2015), ”Läsupplevelser på flera språk”, i Helle Pia Laursen (red), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur, s. 137–155
- Norrby, Catrin (2014), *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Semiante, Sabrina F., Bengochea, Alain & Gort, Mileidis (2020), ”Want me to show you?: Emergent bilingual preschoolers’ multimodal resourcing in show-and-tell activity”, *Linguistics and Education* 55 (2020) 100794
- Sinclair, John McH & Coulthard, R. Malcolm (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sjørlev, Sigmund (1989), *Klassens samtale - elevenes utvikling*. Diss., København: Danmarks lærerhøjskole.
- Skoog, Marianne (2012), *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Diss., Örebro Universitet.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981), *Tvåspråkighet*. Lund: Liber läromedel.
- Svensson, Gudrun (2015), ”Skolförlagda universitetskurser i svenska som andraspråk”, i: Lindgren, M., Svensson, G. & Zetterholm, E. (red.). *Forskare bland personal och elever: forskningssamarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Växjö: Linnaeus University Press, s. 9–30.
- Svensson, Gudrun (2016), ”Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet”, i Björn Kindenberg (red), *Flerspråkighet som resurs: Symposium 2015*. Stockholm: Liber, s. 31–43.
- Svensson, Gudrun (2017), *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Swain, Merrill (1993), ”The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough”, *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1 (October):158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Vetenskapsrådet (2011). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vuorenpää, Sari (2016), *Litteracitet genom interaktion*. Diss., Studier från Örebro i svenska språket 13.
- Østergaard, Winnie (2015), ”Att upptäcka den alfabetiska principen genom tvärspråkligt arbete”, i Helle Pia Laursen (red), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur, s. 79–108.

Bilaga 1 IR-koder med förklaring

Förklaring av koder som används för analys av materialet och som ingår i Initiativ–Respons-analysen framtagen av Linell & Gustavsson (1987) för dyader (tvåpartssamtal), utvecklad för flerpartssamtal av Linell (1990). Detta analyschema gäller för videoinspelad klassrumsinteraktion

Kod	Förklaring
>	Initiativ som begär respons av motparten (=eliciterande initiativ); här även eliciterande översättning
:>	Eliciterande initiativ som är icke-fokalt bakåtanknutet (det knyter inte an till tidigare replikens innehållsaspekt utan till någon annan aspekt av diskussionsämnet)
=>	Självanknutet eliciterande initiativ (upprepning eller omformulering av tidigare taget itiativ i en föregående replik)
->	Talaren begär ytterligare information
Λ	Fritt hävdande/underställande initiativ (svagt, mindre styrande initiativ av typen eller hur-frågor)
..Λ	Hävdande/underställande initiativ som är icke-lokalt bakåtanknutet (det har en koppling till något som har förekommit vid en annan tidpunkt i diskussionsförloppet)
:Λ	Hävdande/underställande initiativ som är icke-fokalt bakåtanknutet (det knyter inte an till tidigare replikens innehållsaspekt utan till någon annan aspekt av diskussionsämnet)
=Λ	Egenanknutet underställande initiativ
<	Minimal adekvat respons
<*	Fri tur (respons som ges av en talare som tar en ledig, dvs icke-adresserad, tur)
<!	”Stulen” tur (respons som ges av en annan talare än den som nominerats)
..<	Respons som inte är lokalt anknuten
:<	Respons som inte är fokalt anknuten; koden har också använts för ”nominering av nytalare” av Sjörslöv (1989; citerad i Linell 1990)
◇	Lokal, fokalt och motpartsanknuten respons följs av ett nytt eliciterande initiativ
<Λ	Lokal, fokalt och motpartsanknuten respons följs av ett svagt initiativ
<=Λ	Självanknuten respons som följs av ett svagt initiativ
<=>	Självanknuten respons som ignorerar motpartens initiativ och som följs av ett nytt eliciterande initiativ
<*>	Lokal, fokalt och motpartsanknuten respons följs av ett starkt och fritt initiativ

<*Λ	Lokal, fokal och motpartsanknuten respons följs av ett svagt och fritt initiativ
-	Inadekvat respons
x	Avbruten replik
?	Ohörbar replik