

Enspråkig undervisning i flerspråkig kontext

Berit Lundgren

The aim of this article is to explore teaching within symmetrical and asymmetrical classrooms and how teaching creates meaning for the learners in a multilingual school. The study, described in this article, has a socio-cultural theoretical standpoint with focus on language and literacy teaching. The study has been conducted in Grade 5 in a school with 50% of immigrant learners. The result shows that the discourse in the symmetrical and asymmetrical classrooms is monolingual with no translanguaging except from one classroom where teaching prepare for translanguaging and multilingual use. But the conclusion from the study is a monolingual school discourse in a multilingual context.

Syftet med artikeln är att utforska undervisningen i symmetriska och asymmetriska klassrum och den tänkbara betydelsen för eleverna av undervisning i en flerspråkig skola. Studien, som lyfts fram i denna artikel, har en sociokulturell teoretisk utgångspunkt med fokus på språk- och literacyundervisning och har genomförts i årskurs 5 i en skola där mer än 50 % av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Resultatet visar att diskurs är enspråkig i symmetriska och asymmetriska klassrum förutom ett klassrum där undervisningen visar en ansats att lyfta in elevernas flerspråkiga kompetens och uppmuntra transspråkande. Slutsatsen är dock att det på den studerade skolan råder en enspråkig diskurs i en flerspråkig kontext.

Keywords: symmetriska och asymmetriska klassrum, undervisning, svenska, svenska som andraspråk, transspråkande

Berit Lundgren, docent i pedagogiskt arbete, Umeå universitet
berit.lundgren@umu.se

Inledning

Skolan ska vara likvärdig och hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov, enligt Lgr 11 (Skolverket 2011). Skolan ska även utveckla en flerkulturell och flerspråkig miljö, vilket har handlat om en miljö där undervisning av elever med utländsk bakgrund sker (Gruber 2007:27). När det

gäller integrering av elever med utländsk bakgrund har det handlat om att elever med utländsk bakgrund ska integreras eller spridas i klasserna, inte att svensktalande elever ska spridas på skolor med många elever med utländsk bakgrund (Gruber 2007). Begreppet flerspråkighet refererar i detta kapitel till att det förekommer två eller flera språk i den pedagogiska praktiken. Det innebär att svensklektioner kan ses som flerspråkiga om eleverna kan flera språk och får möjlighet att använda dem (jfr Håkansson 2003; Norén 2010).

I svenska grundskolor finns cirka 990 000 elever. Av dessa har omkring 250 000, ca 25 %, rätt till modersmålsundervisning men endast 54 % deltar i modersmålsundervisning. Av dessa läser endast 10 % svenska som andraspråk. Dock är procentsatsen något högre i storstäder jämfört med glesbygd (Skolverket 2015). I stort sett alla elever med rätt till modersmålsundervisning undervisas på sitt andraspråk, svenska, i alla ämnen. Tvåspråkig undervisning förekommer i liten utsträckning i ett fåtal skolor i Sverige. Vanligtvis bedrivs all undervisning på svenska trots att det kan finnas en stor språklig resurs bland eleverna (Norén 2010). I rådande språkdiskurs inom svenskämnen förekommer enligt forskning en klar fokusering på enspråkighet (jfr Norén 2010; Wigerfelt 2011). Språkets värde, svenska såväl som svenska som andraspråk och elevernas modersmål, hur undervisningen ska läggas upp och vilket innehåll undervisningen ska ha påverkas exempelvis av handlingar, interaktioner, symboler, personer, samhälle och artefakter. Sammantaget skapar detta klassrummets språkliga diskurs.

Syftet med denna artikel är att utforska undervisningen i symmetriska och asymmetriska klassrum och den tänkbara betydelsen för eleverna av undervisning i en flerspråkig skola med symmetriska eller asymmetriska klassrum. För att besvara syftet ställs följande frågeställningar: Vilka språk används aktivt i de studerade klassrummen och hur? På vilka sätt använder läraren flerspråkighetens möjligheter i sin undervisning?

Kursplanerna svenska och svenska som andraspråk

I läroplanen för grundskolan, Lgr11, har skolämnena svenska och svenska som andraspråk egna kursplaner med fler likheter än skillnader innehållsmässigt (Lundgren 2012). Redan i inledningen för båda kursplanerna i Lgr11 finns en text som förenar ämnena som språkämnen och som betonar att språk är centralt (se även Palo & Manderstedt 2011; Liberg, Wiksten Folkeryd; af Geijerstam 2012). ”Språk är människans främsta redskap för att tänka,

kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker” (Skolverket 2011: 222, 239).

Citatet lyfter fram språk som ett redskap för tänkande och antyder att kunskaper i och om språk är förutsättningen för att verka i ett samhälle. Vidare poängteras språks betydelse för identitetsutveckling. Viktigt i båda kursplanerna är att eleverna ”utvecklar kunskaper i och om svenska språket” samt att eleverna ska ges möjlighet att möta ett varierat utbud av skönlitteratur såväl nationellt som internationellt (se även Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam 2012). Litteratur från skilda delar av världen innebär att mångkultur bör lyftas fram för att skapa en interkulturell utbildning (se Magnusson 2013). Även berättande texters värde för identitetsutveckling och förståelse av människors villkor i allmänhet, skulle kunna skapa möjligheter för interkulturell utbildning (Lundgren 2012; Magnusson 2012). I stort domineras kursplanerna av en görakultur vilket innebär en uppräknings av färdigheter i mål att uppnå och centralt innehåll (jfr Bergöö 2005; Lundgren 2012; Magnusson 2012; Palo & Manderstedt 2012).

Det som skiljer de båda kursplanerna åt är att elever som läser enligt kursplan för svenska som andraspråk ska undervisas om ”Språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd i skolans ämnen när det egna svenska språket inte räcker till” (Skolverket 2011). I svenska som andraspråk synliggörs även ordförrådets betydelse och inlärningsstid för att lära sig det svenska språket. För svenska som andraspråk kan betoningen på uttal, ord och begrepp visa en förståelse för vad som skiljer en andraspråkstalare från en förstaspråkstalare (Lundgren 2012).

Innehållet i kursplanerna för grundskolan ska ge eleverna möjlighet att utveckla det svenska språket i såväl svenska som förstaspråk som svenska som andraspråk (Lundgren 2012; Palo & Manderstedt 2012). Skillnaden mellan ämnena kan synas subtil men kursplanerna skapar olika bilder av ämnena. Det språksociologiska perspektivet som finns i svenska finns inte i svenska som andraspråk. Där är skillnaden i uttal snarare något som undervisningen förhoppningsvis ska träna bort och inte något som enbart ska synliggöras för att eleverna ska förstå den språkliga variation som finns inom Sverige och Norden. Dessutom har barn- och ungdomslitteratur fått mindre utrymme i svenska som andraspråk jämfört med skolämnet svenska. Magnusson (2012) menar att kursplanen i svenska som andraspråk har en förenklad syn på språklärande då ett lingvistiskt perspektiv dominerar och kontexten är osynliggjord.

Teoretiska perspektiv

Teoretisk utgångspunkt för detta kapitel är språklärande i ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att språket är grunden för tänkande och lärande. Språket anses ha avgörande betydelse för att utveckla och konstruera kognitiva läroprocesser (Wertsch 1985). Vidare skapar språket möjligheter till interaktion mellan människor, i vilken undervisning och lärande utgår från en språklig förståelseprocess (Gibbons 2002; Janks 2010).

Ett begrepp för att beskriva detta ömsesidiga beroende mellan språk och omgivning som karakteriseras av hur vi säger något, hur vi agerar utifrån specifika sätt att tänka, agera, interagera, värdera och strukturera är *diskurser* (Fairclough 1989). En diskurs kan inte ses som en enhet med fasta gränser eftersom diskurser påverkas av individer och samhället samt värderingar och normer (Gee 2011, 2012). Även skolans och klassrummets svenskämnesdiskurser är föränderliga.

När det gäller var och hur undervisningen bedrivs är tre begrepp centrala för denna artikel, nämligen symmetriska och asymmetriska klassrum i en flerspråkig skola (Bonacina-Pugh 2013) samt transspråkande (translanguaging) (Garcia 2009). Symmetriska klassrum innebär att lärare och elever delar samma språkliga repertoar med ett eller flera språk, vilket skapar fler möjligheter till flerspråkiga aktiviteter i klassen jämfört med ett asymmetriskt klassrum där läraren och eleverna inte har samma språkliga repertoar, exempelvis att läraren talar majoritetsspråket medan eleverna har ett varierat utbud av minoritetsspråk och olika kompetens i majoritetsspråket. Dock menar Bonacina-Pugh (2013: 143) att alla deltagare i ett klassrum har olika semiotiska repertoarer och att ett symmetriskt eller asymmetriskt klassrum befinner sig någonstans längs ett kontinuum där deltagarna delar samma lingvistiska repertoar endast i viss utsträckning.

Ett flerspråkigt symmetriskt klassrum kan erbjuda eleverna en undervisning som skapar möjligheter för eleven att interagera med läraren och andra elever på den språkliga repertoar som förekommer. Undervisningen skapar mening, utvecklar det kognitiva medvetandet och den språkliga förmågan (Benson 2004; Bengtsson 2012). Dock kan även asymmetriska klassrum skapa förutsättningar för att undervisningen leder till att elevernas samtliga språk lyfts fram menar Bonacina-Pugh (2013). Det handlar om att läraren tillåter eleverna att exempelvis benämna ord och begrepp på sitt modersmål i en flerspråkig interaktion med andra elever där en meningsskapande kommunikation kan uppstå (Bonacina-Pugh 2013; Garcia & Sylvan 2011; Fassler 2014).

Transspråkande i klassrum är ett förhållningssätt till tvåspråkighet som fokuserar elevernas användning av språk och inte i första hand inlärn timer och utveckling av språk (Garcia & Wei 2014: 52; Hornberger & Link 2012). Garcia (2009) och Paquet-Gauthier & Beaulier (2016) hävdar att lärare måste visa större tolerans mot transspråkande, det vill säga att elevernas samtliga språkliga resurser lyfts fram i undervisningen och får användas av eleverna. I denna studie observeras transspråkande i såväl symmetriskt som asymmetriskt klassrum.

Språkliga undervisningsdiskurser

Utifrån ett didaktiskt perspektiv, har ett flertal studier genomförts i Sverige och internationellt om såväl andraspråksutveckling som modersmålsutveckling. Studierna reser i ökande utsträckning frågor om vad en flerspråkig och mångkulturell undervisning skulle kunna innebära (Gynne 2016). Skolan problematiserar dock sällan skolans enspråkiga och monokulturella undervisning (jfr He 2012; Shain 2013). En möjlig konsekvens är att skolan tenderar att producera och upprätthålla skillnader, på samma gång som de negligerar maktrelationer och sociala aspekter av inkludering och exkludering. Enspråkiga principer refererar i stort sett uteslutande till användning av mål språket som språk för undervisning och lärande, vilket medför att elever med utländsk bakgrund förväntas tänka på det nya språket med minimalt stöd av modersmålet (Cummins 2007).

Under de senaste åren har enspråkiga undervisningsprinciper ifrågasatts, framför allt i länder som har en imperialistisk historia där exempelvis engelska har varit och är det dominerande undervisningsspråket (Mikalela 2015; Hornberger & Link 2012; Kirkpatrick & Chau 2008). Diskussioner om undervisningsprinciper har handlat om vikten av att utveckla modersmålet för att därmed öka förståelsen och kunskaperna på andraspråket samt att betrakta modersmålet som en resurs för utveckling av andraspråket (Bylund, Abrahamsson & Hyltenstam 2012; Torpsten 2012; Cummins 2007). Andra studier lyfter fram elevernas användning av flera språk samt möjligheter och problem med transspråkande (Gynne 2016; Hornberger & Link 2012; Jonsson 2012).

Flerspråkighet, menar Norén (2010), skapar möjligheter att använda fler än ett språk för att utveckla ämneskunskaper. Undervisning på två språk kan enligt Norén (2010), påverka elevernas identitetsskapande som tvåspråkiga, men skolans attityd verkar i stort för "bara svenska". Det innebär, att undervisning på svenska dominerar i olika ämnen och att en normaliserande svenskdiskurs är närvarande (Ljung Egeland 2015; Norén 2010:96;) med ett

samhälle som envist fortsätter att hävda att det svenska språket är nödvändigt för att bli svensk (Wigerfelt 2011).

I några studier finns ett återkommande tema, som handlar om att ”invandrarelever”, ”elever med utländsk bakgrund” alternativt ”minoritetselever” konstrueras som annorlunda, och underordnas i skolans sociala gemenskap och därmed exkluderas (Runfors 2003; Lorenz 2007; Torpsten 2008; Shain 2013). Förväntningarna på elevernas lärande är låga varvid undervisningen läggs på för låg nivå och utmaningar som behövs uteblir, vilket inte gagnar elevernas språkutveckling (Cummins 2007; Wedin 2010). Elever är medvetna om det stigma som kan relateras till en identifikation som ”invandrarelev” (Bunar 2001). Det betyder att elever som har utländsk bakgrund och höga betyg väljer att inte vilja sammankopplas med andra elever med utländsk bakgrund (Cederberg 2006). Vidare anser elever med annat modersmål sig vara tvingade att studera svenska som andraspråk och de anser även att studierna inte utgår från deras behov (Torpsten 2008). Norén (2010) menar dock att elevers självbild och vilja att studera kan ändras om tvåspråkighet accepteras i skolans undervisningspraktik. I accepterande klassrumspraktiker med tvåspråkiga lärare kan eleverna känna sig ”trygga i de tvåspråkiga undervisningssituationerna” och uppleva sig som duktiga i ett ämne.

Andra studier fokuserar exkludering. Fridlund (2011) fann att särbehandling av elever med svenska som andraspråk var en vanlig princip i tidigare skolor. Svenska som andraspråk förekom oftast utanför klassrummet eller i förberedelseklasser. Klasslärare var ambivalenta till att särbehandla elever med annat modersmål medan andraspråklärarna ansåg att uppdelningen skulle skapa möjligheter för eleverna att snabbare lära sig ett andraspråk (Fridlund 2011).

Fenomenet är inte enbart svenskt. Pérez-Milans & Patiño-Santos (2014) fann i sin studie av tretton nybörjartalare i 14-16-årsåldern som gick i en förberedelseklass i Madrid att eleverna kände sig exkluderade från skolans vanliga kontext och att utbildningen i förberedelseklassen inte var tillräckligt akademisk. Detta medförde att eleverna saknade självförtroende i sitt andraspråk.

Metod och material

Klassrumspraktikerna som presenteras i detta kapitel är hämtade från en studie om svenskämnena i årskurs 5-7. Studien genomfördes vid två skolor och data insamlades via intervjuer, samtal, observationer och elevtexter.

Skolorna valdes utifrån kontext, socioekonomiska förhållanden och förekomst av symmetriska och asymmetriska klassrum. Observationer och inspelade samtal ifrån en skola ligger till grund för denna artikel.

Urval

Valet av skola för denna artikel utgick från att många elever hade ett annat modersmål än svenska, fler än 50 % av eleverna hade ett annat modersmål än svenska. Språk som förekom i klassrummen var förutom svenska, exempelvis kurdiska, persiska, arabiska, kroatiska och dari. Exempelen kommer från en klass i årskurs 5, med 27 elever varav 16 elever har annat modersmål än svenska och från en åldersintegrerad 4-6:a med 53 elever, varav 38 elever har annat modersmål än svenska. I den åldersintegrerade klassen studerades årskurs 5. Eftersom klassen och även gruppindelningarna bestod av blandade åldrar kan även äldre elever från årskurs 6 finnas med i exemplen, dock inga yngre. Årskurs 5 kallas fortsättningsvis 5:an och den åldersblandade klassen kallas 4-6:an. Eleverna benämns med E och en siffra medan klasslärarna benämns KL5 eller KL4-6 och andraspråkslärarna SVA5 eller SVA4-6 i återgivna samtalssituationer.

Genomförande

Under två års tid med två nedslag om två veckor per termin följdes klassrumsarbetet i svenska och svenska som andraspråk. Jag observerade, förde anteckningar och spelade in interaktioner mellan lärare och elever. I stort sett alla elever med utländsk bakgrund deltog i svenska som andraspråksundervisningen i den här skolmiljön. Empirin analyserades utifrån begreppen *symmetriskt* och *asymmetriskt* klassrum samt *transspråkande* med fokus på undervisning och språkanvändning.

Svenskundervisning i några symmetriska och asymmetriska klassrum

I detta avsnitt kommer olika exempel på undervisningssituationer i skolämnen svenska och svenska som andraspråk i årskurs 5 och 4-6 att presenteras för att synliggöra den språkliga varians som råder i de observerade klassrummen. Inledningsvis följer en kortare introduktion av klasserna och hur lärarna samarbetar. Därefter lyfts några utvalda exempel från klassrumspraktikerna fram.

I 5:an undervisar klassläraren i alla ämnen utom matematik. I svenska som andraspråk undervisar en lärare med utbildning i svenska som andraspråk. På elevernas schema finns för svenskämnen totalt 230 minuter utlagda. 150 minuter är antingen svenska eller svenska som andraspråk medan 80 minuter är gemensam svenska för hela klassen. Under dessa 80 minuter förekommer bland annat tyst läsning. Klassläraren i 5:an ingår i ett arbetslag med klassläraren för 4a, 5b och 6a, en speciallärare och en svenska som andraspråklärare. I arbetslaget görs endast gemensamma planeringar för exempelvis idrottsdagar och andra övergripande aktiviteter. I 5:an arbetar klassläraren vanligtvis med teman i vilka tyst läsning, högläsning och skrivande förekommer under svensklektionerna. Elever med svenska som andraspråk har sin undervisning utanför klassrummet under svensklektionerna och arbetar med egna teman.

Den åldersblandade 4-6:an har två klasslärare som undervisar i klassen i alla ämnen och en utbildad lärare i svenska som andraspråk. Eleverna har 150 minuter schemalagd svenska eller svenska som andraspråk. Övrig tid för svenska finns integrerat i olika temaarbeten som kontinuerligt pågår i klassen. Arbetslaget för 4-6:an består av två klasslärare, en svenska som andraspråklärare och en speciallärare. Arbetslaget planerar all undervisning tillsammans. Alla elever oavsett ålder arbetade med samma tema inom svenskämnen och SO-ämnen, gjorde samma uppgifter och läste samma texter. Elever med svenska som andraspråk fick sin svenskundervisning i en särskild grupp.

Modersmålsundervisning och språkstödjande undervisning i olika ämnen förekommer på skolan. Många elever pratar kurdiska, arabiska och farsi. Detta har medfört att modersmålslärarna och språkstödjarna i dessa språk har ett eget undervisningsrum. Modersmålslärarna och språkstödjarna samarbetar sällan med klasslärarna och i den pedagogiska praktiken sker all modersmålsundervisning utanför klassrummet.

Skolans organisation uppvisar alltså förutsättningar för en mångkulturell och flerspråkig undervisning, men i praktiken ser situationen annorlunda ut. I de studerade klassrummen råder ett asymmetriskt klassrum eftersom lärare och elever inte har samma språkliga repertoar. Endast några observerade lektioner i ämnet svenska sker i ett symmetriskt klassrum. Nedan följer några exempel från observationerna, vilka får illustrera den språkliga diskurs som är synnerligen vanlig i den pedagogiska praktiken på den observerade skolan.

Undervisning i 5:an

I 5:an pågick under några veckor ett multimodalt arbete i temat om *Ont och Gott* utifrån *Mio min Mio* respektive *Bröderna Lejonhjärta* av Astrid Lindgren under lektionerna i svenska. Eleverna såg filmerna om *Mio min Mio* och *Bröderna Lejonhjärta* samt skapade två collage som skulle representera ont och gott. Genom att använda collage kunde eleverna reflektera över och visualisera de värderingar som tar sig uttryck i berättelsen samt beskriva en subjektiv upplevelse av *Mio min Mio* respektive *Bröderna Lejonhjärta*. Eleverna kunde välja såväl olika karaktärer som miljöer i böckerna som på olika sätt kunde sägas symbolisera begreppen ont och gott via olika attribut. Efter avslutat bildarbete och en dramatisering av innehållet i collage redovisade båda grupperna sina bilder och dramatiseringar för hela klassen.



Figur 1. Representation av ont och gott i *Bröderna Lejonhjärta*

Vid redovisningen inför hela klassen berättar varje grupp om sitt collage. Eleverna har uppfattat vilka personer och vilka attribut som symboliserar den goda sidan; Sofia, duvträdet och sjön där Jonathan väntar och även vem och vad som symboliserar den onda sidan.

I klassrummet råder ett symmetriskt språkförhållande, läraren och eleverna talar samma språk och undervisningen om *Mio min Mio* och *Bröderna Lejonhjärta*, sker på svenska. Valet av litteratur utgår från svenska som ett erfarenhetsämne vilket innebär att eleverna har erfarenhet av de lästa böckerna, filmerna och Astrid Lindgren sedan tidigare. Men det som bör noteras är att vid redovisningen deltog elever med annat modersmål än svenska. Därmed förändrades klassrummet till ett asymmetriskt klassrum medan undervisningen fortfarande är enspråkigt svensk. Redovisningen föregicks inte av någon introduktion och inga begrepp förklarades. För att utveckla språket och skapa förståelse hade en introduktion till temat troligen underlättat för svenska som andraspråkseleverna. Tre pojkar med svenska som andraspråk klagar och påpekar att gruppernas arbete inte är bra. Frågan som jag ställer mig är vilka preferenser dessa tre pojkar har till den svenska kontexten med författaren Astrid Lindgren och de två böckerna samt hur det kan påverka en känsla av exkludering utifrån forskning om kontextens betydelse för att utveckla förståelse (jfr Cummins 2007). Under en efterföljande lektion i andraspråksklassrummet ville eleverna diskutera de aktiviteter som förekommit i temaarbetet om *Gott och Ont*. Under samtalet framkom att undervisning i svenska som andraspråk var tråkigare och följande åsikter framfördes av eleverna:

E1: Skriva, läsa, prata. Vi får jämt göra samma saker.

E2: Det är så tråkigt.

E1: De andra fick göra en teater. Med manus och allt.

E2: Vi får göra samma sak om och om igen.

Tydligt framkommer i detta samtal att eleverna är medvetna om att svensk-lektionerna ser olika ut och att de känner sig exkluderade från den svensk-diskurs som råder i svenskämnet där majoritetseleverna har haft flera kreativa aktiviteter och multimodala uppgifter inom temat (jfr Pérez-Milans & Patiño-Santos 2014).

Viktiga inslag i andraspråksundervisningen i 5:an är högläsning, boksamtal, begreppsutveckling och kortare tema-arbeten. Varje elev har en individuellt vald bok och uppgifterna till denna bok var konstruerade så att de passade alla titlar, exempelvis: Tycker du att bokens omslag och titel passar till innehållet? Förklara varför du tycker så. Har du ett bättre förslag på omslag och titel? Vilken person i boken blev du mest intresserad av? Frågeställningarna skapar möjligheter för interaktiva samtal på svenska och ger

eleverna möjlighet att reflektera över sitt läsande och utveckla nya begrepp och föreställningsvärldar (jfr Langer 1995).

Under högläsning på svenska i 5:ans andraspråksklassrum kan eleverna delta i förklaringar av begrepp inför högläsningen utifrån tidigare erfarenheter. Alla begrepp förklaras på svenska och följande samtal visar hur eleverna förklarar begrepp, som läraren skriver på tavlan, för varandra:

AL5: Fosterföräldrar det är ett hem när föräldrarna inte kan ta hand om dem, så de hamnar hos någon annan.

När läraren skriver nästa begrepp tar en elev över och förklarar.

E3: konflikt det är som bråk

E3: vara till lags det är att vara till hjälp, ska vara trevlig

E4: konserver, en sån där burk som kan innehålla så där bönor,

E5: det kan vara farligt när burken blir så där gammal,

E6: håller länge.

E1: persienner, det är som ränder man tar nä när det är soligt eller man ska sova,

E2: det är gardiner.

Enspråkiga begreppsförklaringar som ovan är vanliga. Vanligtvis förklarar läraren begrepp och nyckelord kontinuerligt på svenska. Vid det ovan återgivna tillfället inleder läraren samtalet och förklaringar av begrepp, men låter därefter eleverna förklara begreppen för varandra varvid eleverna deltar aktivt i samtalet. Eleverna stöttar varandra, kompletterar och fyller i kamraternas definitioner utan att påpeka några brister och läraren ger eleverna tillräckligt med tid för att uttrycka sig på svenska. Någon översättning från svenska till modersmålet sker inte mellan eleverna och användning av flera språk uppmuntras inte av läraren. Tydligt är att eleverna accepterar den normaliserande enspråkiga undervisningen (se Norén 2010).

Det finns några exempel där undervisningen i det asymmetriska andraspråksklassrummet i 5:an lyfter fram elevernas språkkunskaper och erfarenheter av den egna kulturen. Exempelvis förekommer ett kortare tema om hår; dess betydelse för identitetsskapande, hårets funktion och skillnader mellan pojkar och flickors frisyrier. Olika typer av hår, frisyrier och människor förekommer på bilder i klassrummet. Undervisningsspråk är svenska men flera elever översätter begrepp till sitt modersmål och transspråkande blir en del av undervisningen. Läraren försöker knyta an till elevernas egna erfarenheter från hemlandet och om deras kultur genom att ställa frågor som öppnar för

samtal mellan elever och lärare men även mellan elever. I de sistnämnda samtalen förekommer begrepp och kortare satser på modersmålet.

Ett andra exempel från 5:ans andraspråksklassrum, ett asymmetriskt klassrum (jfr Bonacina-Pugh 2013), visar på möjligheter att lyfta fram kulturer, flera språk och elevernas erfarenheter. En bild finns på tavlan av Om Khalsoum, som anses som arabvärldens populäraste sångerska. Eleverna stannar vid tavlan, samtalar och berättar om Om Khalsoum utifrån sina erfarenheter. Följande kommentarer kan höras från eleverna:

E1: Hon är känd

E2: Hon sjunger.

E3: Min pappa lyssnar på henne.

Eleverna berättar vidare att Om är arab och att hon är från Egypten. ”Om” betyder mamma fyller en annan elev i, varefter samtalet fortsätter med att berätta att hon sjunger långa låtar. Läraren spelar en skiva, där Om sjunger på arabiska, och frågar eleverna vad hon sjunger om. En elev berättar att Om sjunger om; ”Jag älskar dig mitt hjärta” och ”Kärleken i mitt liv”.

Med utgångspunkt i Garcia (2009) och Hornberger & Link (2012) kan undervisningen tolkas som transspråkande, multimodal och flerspråkig. Dessutom utgår lärarens undervisning från elevernas erfarenheter och kopplar tillbaka till elevernas modersmål och musikkultur. Därmed får elevernas röster utrymme och elevernas erfarenheter och språk är viktiga för att förmedla och berätta. I det asymmetriska klassrummet uppmuntrar läraren, trots att denna inte behärskar elevernas språk, eleverna att använda flera språk så att de kan sig trygga i sitt transspråkande vilket även har lyfts fram av Paquet-Gauthier & Beaulier (2016). Läraren betraktar modersmålet som en viktig resurs för kommunikation och utveckling av andraspråket vilket kan jämföras med resultat från Gynne 2016; Bylund, Abrahamsson & Hyltenstam 2012).

Undervisning i 4-6:an

Med resultaten från 5:an i minnet kommer några undervisningssituationer från 4-6:an att lyftas fram. 4-6:ans lärare arbetar med samma innehåll i båda svenskämnen vilket nämnts ovan, men eleverna är indelade i grupper, först avseende svenska och svenska som andraspråk och därefter utifrån kunskaper i språket. Tyst individuell läsning, skrivande inom olika genrer, filmer och temaarbeten utmärker 4-6:ans svenskämnen. Tyst individuell läsning förekommer alltid i samband med att en lektion startar i väntan på att alla ska komma till klassrummet samt att alla ska komma till ro.

Ett temaarbete i 4-6:an handlar om vänskap. I temaarbetet *Vänskap* läste samtliga elever samma texter, nämligen *Bästisgalen* eller *Ensamvarg*. Under introduktionen till temat är svenskspråks- och andraspråkstalare tillsammans i klassrummet. Eleverna skapar tillsammans en vokabulär för vad som utmärker en bra respektive dålig kompis. Under lektionen byggs ett ordförråd för samtliga elever som de kan internalisera i sitt språkbruk och praktisera vid skrivande. Ovanstående tema har en tydlig förankring i elevernas vardag i en flerspråkig miljö och alla elever har erfarenhet av vad en bra respektive en dålig kompis innebär. Temaarbetet är koncentrerat mot innehåll vilket inkluderar begreppsutveckling. I detta asymmetriska klassrum sker all undervisning på svenska. Inget samarbete med modersmålslärarna sker inom temat och inget hörbart transspråkande förekommer mellan eleverna.

Andra teamarbeten är inriktade mot texters struktur. I det temaarbete som beskrivs nedan undervisas eleverna om inledningar, miljöbeskrivningar och karaktärsbeskrivningar. I svenskämnet i 4-5:an inleder läraren temat på svenska med att introducera de inledningstexter som eleverna ska läsa. Därefter får eleverna läsa de första sidorna i sina "bänkböcker" för att kunna ge exempel på inledningar. Exempelen som skrivs på tavlan handlar om följande: tankar, dialog, miljöbeskrivning, dagbok, platsbeskrivning. Lektionen fortsätter med att läraren övergår till att undervisa om inledningar, deras syfte och innehåll. Även läraren i andraspråk utgår från elevernas "bänkböcker" och talar svenska. Eleverna får muntligt återberätta inledningen i "bänkboken" eller läsa den högt. Följande samtal utspelar sig mellan lärare och elever:

E1: Om det är en intressant inledning vill man fortsätta annars kanske man slutar läsa.

E2: Jag brukar alltid läsa en sida innan jag lånar den.

E3: När man läser inledningen så förstår man boken mer.

AL4-6: En inledning ska fånga ens intresse. Är ni med på det?

Samtalet utgår från elevernas erfarenheter om inledningar och i exemplet hörs elevernas röster. I samtalet framkommer tydligt hur eleverna använder inledningen i en bok. Efter ovanstående samtal berättar läraren i svenska som andraspråk om uppgiften som innebär att läsa åtta olika inledningar. Eleverna ska arbeta i grupper om 2-3 elever. Uppgiften är att kommentera vad inledningen handlar om.

Temaarbetet med inledningar pågår under flera veckor. Arbetet skiljer sig i liten utsträckning mellan de båda svenskämnena. I båda de asymmetriska klassrummen sker all undervisning och alla samtal på svenska. Nedan åter-

ges ett samtal mellan läraren och eleverna om innehållet i en inledningstext där en karaktär beskrivs. Eleverna försöker muntligt återge egenskaper för karaktären utifrån texten:

E2: Han kommer från ett annat land i krig.

E1: Han är i 13-årsåldern.

E3: Kortväxt

AL4-6. Vid vilken tid utspelar sig berättelsen?

E2: Den 22 december. Kanske handlar berättelsen om jul.

E4: Han är mobbad

E2: Han pratar nog inte så mycket svenska.

Läraren följer inte upp samtalet utan övergår till att samtala om ett begrepp i texten, nämligen *inkallad*. Läraren förklarar och kopplar till elevernas pappor vilka troligen har varit inkallade till militärtjänstgöring, varvid tre elever associerar till sina pappor. En elev berättar att hans pappa blev sjuk i ryggen och att han dog i cancer 2001. Samtliga associationer går utanför begreppet *inkallad* vilket kan betyda att eleverna inte förstår dess innebörd. Läraren visar inga fortsatta intentioner att förklara begreppet, lyfta in flera språk eller översätta. Det förberedande arbetet har varit enspråkigt svenskt och flera elever i andraspråksklassrummet har svårt att veta vad de ska skriva om och hur de ska börja sin inledning.

Undervisningen i 4-6:ans båda svenskämnen utmärks av att den är lärarstyrd och utgår från kursplanens centrala innehåll. Samtalen utgår i viss mån från elevernas erfarenheter och har inslag av färdighetsträning. Någon flerspråkig eller mångkulturell diskurs förekommer inte i klassrummen även om innehållet i undervisningen hade förutsättningar för transspråkande och interkulturella samtal. Den rådande enspråkiga principen i dessa asymmetriska klassrum innebär att eleverna ska tänka på ett språk som de inte fullständigt behärskar och utveckla ny kunskap med minimalt stöd av modersmålet (jfr Cummins 2007; Wedin 2013).

Språkliga diskurser

Skolans svenskämnen har av tradition och utifrån läroplaner huvudansvar för elevers språk- läs- och skrivutveckling. Hur undervisningen tar sig uttryck i symmetriska och asymmetriska klassrum och den tänkbara betydelsen för eleverna av denna undervisning har varit utgångspunkt för denna artikel. Studien visar att i de observerade symmetriska och asymmetriska klassrummen verkar olika språkliga diskurser, som återspeglar den enspråkiga undervisning

som råder i klasserna. Språkundervisning, språkanvändning och språkutveckling i den deltagande skolan är nära förbundet med sociala normer och värderingar som råder i det omgivande samhället, vilka bidrar till diskurser som är mer eller mindre stabila (jfr Fairclough 1989; Gee 2011, 2012). I 5:ans andraspråksklassrum kan en förändring av diskursen ses men i övriga klassrum är diskursen enspråkigt stabil under studieperioden. En del av diskursen, och som bör noteras, är att det i de observerade klasserna är elever som ska lära sig svenska som andraspråk som lämnar det ordinarie klassrummet.

Om man tar fasta på de språkliga händelserna i klassrummen kan man dra slutsatsen att 5:ans och 4-6:ans svenskundervisning samt 4-6:ans andraspråksundervisning representerar en enspråkig diskurs medan 5:ans andraspråksklassrum har antydningar till en flerspråkig diskurs. Observationerna visar således på en stabilitet i att bevara svenskämnet "svenskt" (Norén 2010; Wigerfelt 2011). Att utmana den enspråkiga dominansen inom svenska såväl som svenska som andraspråk är inte helt enkelt. Det kan bero på motstånd, som har sin grund i de studerade lärarnas oro för att eleverna inte ska uppnå godkänt i årskurs 9 (jfr Wigerfelt & Morgan 2011). Men det kan också vara så att lärarna inte har tillräcklig kunskap om hur elevernas modersmål och svenska stödjer varandra i en språkutvecklande transspråkande process oavsett om klassrummet är symmetriskt eller asymmetriskt.

Studien visar att en enspråkig diskurs i svenskämnena byggs upp av exempelvis individuell tyst läsning på svenska, interaktion och samtal på svenska samt ett innehåll som vanligtvis handlar om svenska förhållanden. Endast ett exempel från 5:ans andraspråksundervisning visar på möjligheten att använda elevernas flerspråkiga resurser vilka finns latenta i klassrummet, nämligen lektionerna som handlar om sångerskan Om Khalsoum (jfr Bonacina-Pugh 2013). 5:ans andraspråksklassrum har ett embryo till ett flerspråkigt förhållningssätt där jag tolkar att läraren har en medvetenhet om språkets värde, möjligheter att stötta varandra och transspråkande. Modersmålet och andraspråket skapar i 5:ans andraspråksklassrum en symbiotisk språkutveckling.

Delstudien är inte generaliserbar men är en indikation på rådande diskurser inom svenskämnena i asymmetriska klassrum. Det som kan konstateras är att steg mot ett flerspråkigt, transspråkande klassrum förekommer i studien men att även denna studie visat att en enspråkig diskurs dominerar i undervisningssituationer. Klassernas enspråkiga kulturella undervisningsdiskurs har inte påverkats av forskning som visar att flerspråkig och transspråkande undervisning gynnar allas språkutveckling såsom exempelvis Pérez-Milan & Patiño-Santos 2014, Holmberg & Link 2012 och Garcia & Sylvan 2011 förespråkar.

En enspråkig diskurs medför att undervisningen inte tar tillvara elevers flerspråkiga kompetens i ett asymmetriskt klassrum vilket Bonacina-Pugh (2013) och Garcia (2009) menar är fullt möjligt.

Referenser

- Benson, Carole. (2004). "Final report on bilingual education. Results of the external evaluation of the experiment in bilingual schooling in Mozambique (PEBIMO) and some results from bilingual adult literacy experimentation". *Education Division Documents* No. 8. Sida, Stockholm.
- Bengtsson, Maria (2012). Mathematics And Multilingualism Where Immigrant Pupils Succeed. *Acta Didactica Napocensia*. Vol. 5(4), 17-24.
- Bergöö, Kerstin. (2005). *Vilket svenskämne. Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola.
- Bonacina-Pugh, Florence (2013). Multilingual label quest: A Practice for the 'asymmetrical' multilingual classroom. *Linguistics and Education* 24, 142-164.
- Bunar, Nihad (2001). Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism. Växjö: Växjö universitet.
- Bylund, Emanuel, Abrahamsson, Nicklas & Hyltenstam, Kenneth (2012). Does first language maintenance hamper nativelikeness in a second language? *Studies in Second Language Acquisition*, 34(2), 215-241.
- Cederberg, Meta (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt: några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10, 221-240.
- Fairclough, Norman (2012). Critical discourse analysis. In: James Paul Gee & Michael Handford, *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London and New York: Routledge. S.9-20.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. Essex: Pearson Education.
- Fassler, Rebecka (2014). 'Let's talk about the books': The Complexity of Book Discussions in a Multilingual Preschool Classroom. *Early Childhood*. Vol. 15(2), 136-151.
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Department of Education and Special Education.
- Garcia, Olivia & Wei, Li (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Garzia, Ofelia & Sylvan, Claire E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *Modern Language Journal*. Vol. 15(3), 385-400.
- Garcia, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century A global Perspective*. Chichester W-S: Wiley – Blackwell.
- Gee, James Paul (2012). Discourse and “the New Literacy Studies”. In: James Paul Gee & Michael Handford, *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (ss. 371-382). London and New York: Routledge.
- Gee, James Paul (2011). *An Introduction to Discourse Analysis Theory and Method*. New York: Routledge.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding language scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Gynne, Annaliina (2016). *Languaging and Social Positioning in Multilingual School Practices*. Västerås: Mälardalens högskola.
- He, An E. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instructions. *Multilingual Education* 2:1. Tillgänglig 15-01-20 på <http://www.multilingual-education.com/content/2/1/1>.
- Hornberger, Nancy & Link Holly (2012). Today's classrooms: A Biliteracy Lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239-247.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Jonsson, Carla (2012). Translanguaging as pedagogy for language learning in a bilingual school. *NALDIC Quarterly* 10(1), 19-24.
- Kirkpatrick, Andrew & Chau, Michael (2008). One country, two systems, three languages: A proposal for combining Cantonese, Putonghua and English in Hong Kong's schools. *Asia Englishes* 11(2), 32-45.
- Langer, Judith (1995). *Envisioning Literature*. New York: Teachers' College Press.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012). Swedish-An updated school subject. *Education Inquiry*. 3(4), 477-493.
- Ljung Egeland, Birgitta (2015). *Berättelser om tillhörighet: om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Lorenz, Hans (2007) *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället – En analys av diskurser inom utbildning och politik åren 1973-2006*. Lund: Lunds universitet, Pedagogisk institutionen.

- Lundgren, Berit (2012). Avgränsa utan att begränsa. Om kursplaner för svenska respektive svenska som andraspråk. I Daniel Andersson & Lars-Erik Edlund (red.), 129-142 *Språkets gränser – och verklighetens*. Umeå: Umeå universitet.
- Magnusson, Ulrika (2013). Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education*. No. 6(1), 69-82. Hämtad 10 april 2015.
- Makalela, Leketi (2015). The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education* 29(3), 200-217.
- Norén, Eva (2010). *Flerspråkiga matematikklassrum: Diskurser i grundskolans matematikundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Paquet-Gauthier, Myriam & Beaulieu, Suzie (2016). Can language classrooms take the multilingual turn? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 37(2), 167-183.
- Palo, Ann-Britt & Manderstedt Lena (2011). Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna. *Educare* 2011:3, 91-114.
- Pérez-Milans, Miguel & Patiño-Santos, Adriana (2014). Language education and instructional change in a Madrid multilingual school. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 11(4), 449-470.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Shain, Farzana (2013). Race, nation and education; An overview of British attempts to 'manage diversity' since the 1950s. *Education Inquiry* 4(1), 63-85.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015). *PM - Elever i obligatoriska skolan läsåret 2016/2017*. Dnr 2015:01339. 1(11).
- Torpsten, Ann-Christine (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Växjö: Växjö universitet.
- Wedin, Åsa (2010). A restricted curriculum for second language learners – a self fulfilling teacher strategy? *Language and Education* 24(3), 171-183.
- Wertsch, James V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Wigerfelt, Berit (2011). Undervisning på svenska och arabiska tar form i ett mångvetenskapligt område. *Educare* Vol. 3, 19-52.