

Flerspråkig muntlighet som resurs

Päivi Juvonen och Gudrun Svensson, Linnéuniversitetet

Det talade (eller det tecknade) språket är människans primära kommunikationsmedel som vi använder i interaktion med varandra. Skriften är sekundär och skapad av den talande människan. Icke desto mindre är det moderna samhället i mångt och mycket ett skriftsamhälle. Det är svårt att klara sig i vardags- och arbetsliv utan att kunna läsa och skriva. I Sverige har vi också en lång skoltradition som innebär att alla får lära sig att läsa och skriva. Många barn som kommer till den svenska skolan idag har en avbruten skolgång bakom sig, några har aldrig gått i skolan och fått lära sig att läsa och skriva. Andra elever har goda skolkunskaper bakom sig. Men oavsett skolbakgrund kan alla tala ett eller flera språk.

I denna artikel diskuterar vi hur man kan arbeta med att utveckla alla elevers litteracitet i olika ämnen genom samtal och interaktion och genom att låta eleverna använda sig av alla sina språkliga resurser, det vill säga alla språk de kan, språkens hela register från vardagsspråk till skolspråk, tal, skrift etcetera. Vi ger autentiska exempel på hur lärare medvetet kan använda sig av och utveckla elevernas muntliga resurser. Att utgå ifrån det eleverna kan, deras styrkor (i detta fall deras muntliga språk och vardagliga register) stöttar alla elevers språk- och kunskapsutveckling, och är i det närmaste nödvändigt för de nyanlända flerspråkiga eleverna.

Att lyssna aktivt

Att lyssna är en process som aktiverar uppmärksamhet, förståelse, minne, tolkning, bedömning och respons (Adelmann, 2002). Lyssnandet är en aktiv och kognitivt krävande process som är grunden för all språkutveckling och särskilt betydelsefull för flerspråkiga elever (Gibbons, 2002). I undervisningssituationer kan man se lyssnandet från både lärarens och elevens perspektiv. Coakley (1998) framhåller att läraren bör visa eleverna vägen till egna goda lyssnarstrategier genom att själv använda sig av såväl verbala som icke-verbala interaktionssignaler vid lyssnande. Lindberg (2013) och García (2009) betonar dialogen som en viktig potential för flerspråkiga elevers lärande, som genom att samtala och lyssna kan skapa förståelse för begrepp och sammanhang och därigenom erhålla ett meningsfullt lärande.

Talet är flyktigt till sin karaktär och kan därför vara svårt att uppfatta. Vi kan be någon att upprepa vad de sa, men det blir aldrig exakt samma talsignal vi får höra igen. I ett samtal är betänketiden kort, planeringen av det vi säger sker under millisekunder. Det spontana talspråket följer sina egna regler och karaktäriseras bland annat av avbrutna och ofullständiga meningar, tvekljud, omtagningar, och att vi fyller i varandras tal. Det karaktäriseras också av *reduktioner* och *assimilationer*. Reduktioner innebär att ljud och

stavelser faller bort. Det som skrivs *bara för att* uttalas exempelvis 'bafatt'. Assimilationer är när ljudens egenskaper färgar av på varandra så att det som skrivs inte är samma ord som uttalas. Ordet *pannkaka* uttalas till exempel 'pangkaka' och *havs* som 'hafs'. Talspråkets karaktär kräver extra uppmärksamhet av såväl lärare som elever vid lyssnandet för att förstå, tolka och bedöma i syfte att kunna skapa mening och ge respons.

Responsen kan vara en yttre respons riktad mot omgivningen eller en inre respons som tyst riktas inåt mot egna erfarenheter och associationer (Adelmann 2002). I undervisning krävs det att läraren lyssnar in elevers svar för att skapa sig en uppfattning om elevsvaret signalerar förståelse. Ett interaktivt och stöttande samspel med lyhörd språkutvecklande återkoppling är av största vikt för flerspråkiga elever (Lindberg, 2013).

Följande exempel visar hur några repliker speglar lyssnande mellan läraren och Riad i årskurs 3 och hur Riad genom att använda sin samlade språkliga repertoar, här via modersmålet, kan skapa förståelse (Skolverket, 2017):

- Läraren: Snart kommer Lucia med krona på huvet.
Riad: Varför krona på huvet?
Läraren: Så tänder man ljusen i kronan och då blir det så vackert.
Riad: Konstigt. Tända ljus på krona.
Läraren: Vad är konstigt?
Riad: Krona på huvet och ljus.
Läraren: Hmm, hur menar du?
Riad: Krona. Köpa mat.
Läraren: Åh nu förstår jag. Det är skillnad krona och krona. Kan någon förklara?
Alma: Krona för mat och krona för huvet.
Riad: Förstår inte.
Läraren: Kan du säga det på bosniska?
Alma: krunu och kovanice.
Riad: Åh.

Man kan endast tolka utifrån de kunskaper, erfarenheter och föreställningsvärldar man har tillägnat sig och Riad vet inte att ordet *krona* har flera betydelser på svenska, att det finns andra tolkningsmöjligheter. Han lyssnar in och känner igen ordet, men utifrån sitt minne associerar han till den enda betydelsen han känner till. Han bedömer sedan att det han lyssnat in måste ha blivit fel. Till skillnad från många andra flerspråkiga elever vänder Riad inte sin respons inåt utan protesterar. Först när han har fått lyssna in orden *krunu* och *kovanice* på sitt förstaspråk kan han fullfölja sin lyssnarakt framgångsrikt.

Enligt Gibbons (2002) är det av avgörande betydelse för flerspråkiga elevers kunskapsutveckling att de lär sig att be om förtydliganden men också att lärare emellanåt slår av på takten och lyssnar in flerspråkiga elevers förståelse. Dialoger som denna visar på en lyhördhet från lärarens sida och skapar förståelse för utveckling hos flerspråkiga elever (Coakley, 1998; García, 2009; Gibbons, 2002).

Resursfulla talare

Flerspråkiga elever kan råka ut för att deras tidigare språkliga och kunskapsmässiga erfarenheter hamnar i skymundan medan de mindre utvecklade kunskaperna i andraspråket lyfts fram som en brist (Svensson, 2016; Siekkinen, 2017). Även de flerspråkiga elever som har ett fungerande kommunikativt andraspråk vid skolstarten kan ha svårt att snabbt utveckla det skolrelaterade språket. Språket i skolan är ofta mer abstrakt och innehåller fler specifika och mindre frekventa uttryck än det ofta konkreta vardagsspråket med ett mer allmänt ordförråd. Det kan till och med vara så att dessa elever behöver längre tid på sig att utveckla skolspråket än nyanlända elever som gått i skolan på sitt modersmål mellan två och fem år (Collier och Thomas, 1989).

Allt fler forskare har dock, istället för att fokusera på tillkortakommanden och brister, lyft fram de språkliga resurser som flerspråkiga talare besitter. Pennycook (2012, s. 99) använder benämningen *the resourceful speaker*, resursfull talare, om flerspråkiga personer som ”har både tillgängliga språkliga resurser och är bra på att skifta mellan stilar, diskurser och genrer” (vår översättning). García (2009) beskriver flerspråkiga personers språkliga resurser som en ständig tillgång till hela sin språkliga repertoar med förmåga att röra sig mellan olika språkliga sammanhang. Hornberger (2004) och Hornberger och Link (2012) betonar också vikten av rörlighet mellan *vad* man pratar eller skriver om, *när*, *var* och med *vem* detta sker, och med *vilka språkliga resurser*, när de diskuterar flerspråkig litteracitetsutveckling i skolsammanhang. Lindberg (2009), som sammanfattar både internationell och svensk forskning utifrån ett demokratiperspektiv, argumenterar för att inte blunda för elevers olikheter, men inte heller betrakta dem utifrån ett bristperspektiv utan ta tillvara och använda sig av deras flerspråkighet som en resurs för lärande, oavsett ämne. Gorter och Cenoz (2015) framhåller att språklig korrekthet är av mindre vikt än förmågan att kommunicera för kunskapsutveckling. Detta ser vi också tydligt i vårt exempel ovan: Riads yttranden kanske inte är grammatiskt korrekta, men den korta dialogen visar ändå tydligt hur Riad införlivar ny kunskap i sin språkliga repertoar.

Transspråkande

Ett pedagogiskt arbetssätt som på senare tid vunnit mark såväl internationellt som i Sverige, och som utgår från det muntliga flerspråkiga språket, kallas för transspråkande. Termen *transspråkande* är en översättning av engelskans *translanguaging* som myntades av den engelsk-kyriska forskaren Cen Williams i samband med hans forskning om flerspråkig undervisning av elever i Wales. Williams (1996), liksom andra (se t.ex. Cummins, 1976, 2000, 2017; García, 2009), framhåller att tvåspråkiga individer inte är dubbelt enspråkiga utan att individens språk har ett samband. Därför bör flerspråkiga elever ha tillgång till sitt förstaspråk som resurs i undervisning som sker på ett annat språk.

García (2009) betonar att transspråkande innebär två övergripande strategier, *social rättvisa* och *social praktik*. Enligt strategin social rättvisa bör alla språk betraktas som likvärdiga och som en källa till lärande, undervisningen bör utgå från höga förväntningar och vara stringent samt att bedömningar bör vara rättvisande. Social rättvisa handlar om att lärare bör

eftersträva att ta hänsyn till de flerspråkiga elevernas varierande erfarenheter för att främja deras kunskapsutveckling (García, 2009). Social praktik handlar om hur transspråkande kan tillämpas i undervisningen genom interaktion, medverkan, samarbete och användande av deltagarnas olika språkliga resurser. Vidare bör skolans värld och världen utanför bindas samman genom att de nya tankevärldar och idéer som presenteras inriktas mot elevernas föreställningar om omvärlden och att elevernas personliga erfarenheter av samhälle, kultur, språk och identitet knyts till skolverksamheten.

Ett transspråkande arbetssätt öppnar också för en aktiv medverkan av elevernas vårdnadshavare i skolans arbete. Elevernas språkliga resurser i den sociala praktiken i skolan bör tillämpas i genomtänkta och planerade sammanhang med långsiktiga mål. Det handlar inte om tillfälliga praktiska lösningar för att skapa förståelse vid enstaka tillfällen utan transspråkande ska genomsyra förhållningssättet till undervisningen i stort. García (se även Svensson 2017) betonar att för de flerspråkiga eleverna handlar transspråkande inte bara om språk- och kunskapsutveckling utan också om att transspråkande strategier i undervisningen är av största vikt för elevernas identitetsutveckling och tilltro till den egna förmågan.

Fördelarna med att arbeta transspråkande kan sammanfattas i följande punkter (se även Skolverket 2017, s.35):

- en positiv attityd till elevernas flerspråkighet
- användning av elevernas flerspråkighet i skolan i ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt
- hänsyn till de flerspråkiga elevernas varierande erfarenheter och språkliga kunskaper
- höga förväntningar oavsett kunskaper i andraspråket svenska
- medverkan av vårdnadshavare
- långsiktigt och explicit arbete utifrån elevernas flerspråkighet
- ett interkulturellt förhållningssätt i klassrummet som skapar möjligheter till förståelse och samlevnad i ett mångfaldssamhälle.

Dessutom kan eleverna med ett transspråkande arbetssätt utveckla förstaspråket jämte andraspråket och blir inte begränsade i vilka sammanhang de kan använda det ena eller det andra språket. Vidare får nyanlända elever stöd av det språk som är deras starkaste och kan fortsätta att utveckla sina ämneskunskaper medan de utvecklar andraspråket.

Vi ska nu ge några exempel på hur klassrumsinteraktion med ett muntligt, transspråkande arbetssätt kan främja flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling i olika ämnen.

Transspråkande i interaktion mellan lärare och elever

Ett klassiskt interaktionsmönster i klassrummet består av att läraren ställer en fråga (som oftast har ett givet svar), en elev svarar och läraren bekräftar ett korrekt svar eller avvisar ett felaktigt (Sinclair och Coulthard, 1975). Enligt Sinclair och Coulthard missgynnar denna

form av klassrumsinteraktion elever som av olika anledningar redan är marginaliserade i skolan.

García (2009), Lindberg (2005) och Gibbons (2002) framhåller att även flerspråkiga elever missgynnas av denna form av icke interaktiv kommunikation. Gibbons föreslår att lärare som undervisar flerspråkiga elever i stället arbetar i tre steg för att stötta eleverna:

- Börja med en öppen fråga.
- Håll dialogen i långsam takt, eftertänksam, tillåt flera responser och låt eleverna vidareutveckla sina svar innan det är dags för bedömning eller omarbetning.
- Lyssna noga för att svara på innebörden i det sagda.

Hur vi ställer frågor styr omfånget på de förväntade svaren. En sluten, styrande fråga kan till fullo besvaras med enstaka ord som i *–Vad heter huvudstaden i Norge? – Oslo* eller *–Heter huvudstaden i Norge Oslo? – Ja*. Öppna frågor däremot uppmuntrar eleverna att utveckla sina svar som i *–Vad vet du om Norge?* och ger eleverna tillfälle att utveckla sitt språk. Att arbeta i långsam takt (eftertänksamt) i kombination med transspråkande kan fungera bra i klasser med flerspråkiga elever. Följande exempel utspelas i en tredjeklass i ämnet matematik. Läraren vet att det finns många ord, även vardagliga, som kan vara svåra för de flerspråkiga eleverna och som kan skymma den matematiska uppgiften. Att arbeta med kognitivt krävande uppgifter som ställer krav på både språklig förståelse och avancerat tänkande är enligt flerspråkighetsforskare (Cummins, 1976, 1996; García, 2009; Gibbons, 2002) av största vikt för flerspråkiga elever. Förenkling av uppgifter för att underlätta för dem skapar däremot en nedåtgående spiral som i längden är förödande för deras kunskapsutveckling medan arbete med samtidig stöttning av läraren ger elever utvecklande utmaningar. Läraren i detta exempel börjar med att alla läser tillsammans för att få en första överblick.

Lärare: Okej. Läser vi tillsammans. ”Tornet Turning Torso är 190 meter högt. Det är 134 meter lägre än Eiffeltornet. Hur högt är Eiffeltornet?” (flera händer upp i luften).

I den här situationen skulle läraren kunnat ge frågan till en av eleverna och skapat begränsade möjligheter för de flerspråkiga eleverna att hinna lyssna in och förstå. Läraren saktar i stället ner dialogen för att ge alla elever tid att processa språket och tillgodogöra sig både texten och det matematiska problemet.

Lärare: Nej jag vill inte ha några svar. Ta ner händerna. Ta ner händerna, inga svar. Tornet. Vad betyder tornet? Vad är ett torn? Vad är ett torn? Två händer är uppe i luften. Fyra. Nu ser jag flera. Man får jättegärna gissa. Vad är ett torn?

Läraren misstänker alltså att betydelsen av ordet *torn* inte är självklar för alla elever. Det är ett ord som tillhör basordförrådet och som elever förväntas kunna när de börjar i första klass, men i en klass med många flerspråkiga elever kan det finnas många som inte

tillgodogjort sig basordförrådet på andraspråket. Läraren väntar ut eleverna medan de tänker och alltfler händer kommer upp i luften. Hon upprepar ordet *torn* flera gånger så att eleverna kan lyssna in ordet. Därefter låter hon var och en besvara frågan vad ett torn är, även elever som inte räckt upp händerna. Alla kan inte svara och vissa svar är felaktiga. Hon upprepar de korrekta svaren.

Lärare: Nu tror jag att de flesta vet att det är så här. Jättebra. Det är en byggnad som är hög och smal. Det är en byggnad som är hög och smal. Ja.

Läraren summerar vad ett torn är, men för att vara säker på att även de elever som avgett felaktiga svar har förstått övergår hon till transspråkande strategier genom att låta eleverna diskutera vad *torn* heter på olika språk. På så sätt öppnas de slutna frågorna i själva uppgiften och eleverna bereds tillfälle att använda sig av sina olika språkliga resurser. De somalisktalande eleverna är inte överens och alla elever får i läxa att ta fram en bild på ett torn och att fråga sina vårdnadshavare vad det heter på förstaspråket. Genomgången visar på några strategier som är vanliga vid transspråkande, nämligen att elever kan hjälpa varandra att skapa förståelse och att vårdnadshavarnas språkliga kunskaper engageras i skolarbetet. Exemplet visar också att det inte är bara ämnesord som kan behöva förklaras vid genomgång av faktatexter. Vid denna genomgång gick läraren senare också igenom komparativerna *lägre* och *högre* som kan skapa problem för alla elever. Genom att tillämpa transspråkande undervisning ser läraren alltså till att alla elever blir delaktiga och att deras förståelse för ett matematiskt problem inte stupar på okunskap om vardagliga ords betydelser.

För att vara språk- och kunskapsutvecklande behöver inte utbytet mellan lärare och elever alltid bygga på eftertänksamma dialoger. Det är en svår balansgång mellan hur mycket tid en lärare kan lägga ner på språk utan att förlora ämnestråden. I exemplet ovan fick eleverna en hemläxa, efter att läraren försäkrat sig om att alla förstod vad uppgiften handlade om. Därefter kunde läraren återgå till att lösa det matematiska problemet. Eleverna gavs ansvar för sitt eget lärande både genom läxan och genom att vårdnadshavarna involverades.

I följande exempel leder läraren en samling i förskoleklassen och alla elever sitter i en ring på golvet runt läraren.

Lärare: Vad heter det här? [håller upp en apelsin].

[några händer kommer upp i luften men de flesta kan inte ordet på svenska]

Elev: Apelsin.

Lärare: Ja, apelsin. Kan alla säga apelsin tre gånger [alla upprepar ordet apelsin]

Lärare: Är det någon som vet vad det här heter på ett annat språk?

[många händer kommer upp i luften]

Läraren: Men vad bra att så många vet. Nu låter vi apelsinen gå runt och så lyfter ni upp den och säger vad den heter.

Apelsinen får gå runt, eleverna bidrar med sina respektive språk och sedan får alla i uppgift att upprepa ordet tre gånger tillsammans. Det blir många skratt och de elever som har ordet

får hjälpa de andra. Några elever konstaterar att apelsin heter samma sak på deras språk. Läraren lämnar inte mycket utrymme för ett interaktivt utbyte, men ser till att alla elever får möjlighet att visa sina kunskaper även om de bara svarar med ett ord. Genom denna transspråkande strategi lyfter hon alla klassens språk som likvärdiga, vilket är identitetsstärkande för flerspråkiga elever som ser att det inte bara är majoritetsspråket som har betydelse utan att alla elevers språk är viktiga källor till kunskap och lärande – även för läraren. I detta exempel kunde alla elever få hjälp av varandra men om en elev är ensam om sitt språk och inte kan ordet kan läraren behöva be eleven fråga sina vårdnadshavare eller själv ta reda på det till exempel genom att konsultera digitala källor.

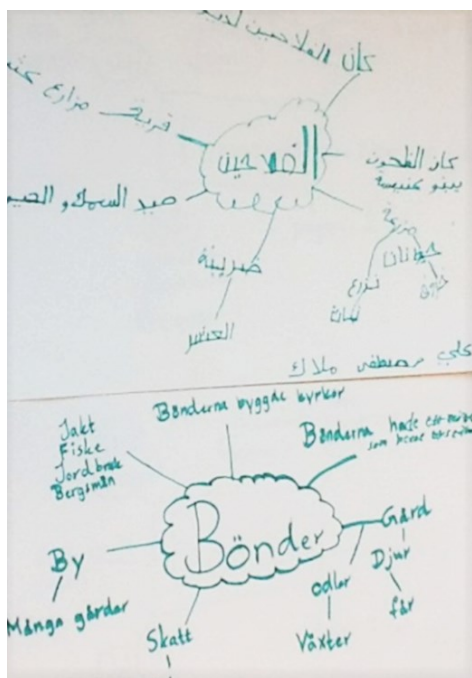
Ovanstående interaktioner mellan lärare och elever utspelar sig i klasser med ett stort antal flerspråkiga elever. Klasserna i den svenska skolan kan se mycket olika ut i fråga om antalet flerspråkiga elever. Den lärarledda undervisningen kan inte alltid vara transspråkande eller ta mycket tid i anspråk eftersom det finns elever som har goda kunskaper i svenska och deras kunskapsutveckling kan då bromsas upp. Det är viktigt att finna både individuella lösningar och arbetssätt som gynnar alla elevers lärande. För de flerspråkiga eleverna kan man till exempel använda sig av kamratlärande i interaktion mellan elever, stöd av vårdnadshavare, modersmåls lärare, studiehandledare och digitala verktyg.

Transspråkande i interaktion mellan elever

Flerspråkighetsforskare betonar vikten av att elever samtalar med varandra på sitt vardagsspråk för att skapa förståelse och tillägna sig ett mer avancerat skolspråk. Sådana åsikter framfördes redan av kunskapsteoretikerna Key (1900) och Dewey (1902) i deras beskrivningar av frigörande pedagogik. Även i transspråkande är basen utveckling genom samarbete och samtal, men samtalen sker både på de språk som eleverna behärskar och på svenska. I de klassrum där pedagogiskt transspråkande framgångsrikt använts och som beskrivits i internationell forskningslitteratur talar eleverna ofta samma förstaspråk. Detta är en stor skillnad jämfört med dagens svenska klasser som ofta är betydligt mer heterogena med kanske 12 olika förstaspråk i samma klass.

I klasser med olika förstaspråk finns det möjlighet för lärare att skapa både samspråkiga och språköverskridande gruppkonstellationer. Följande exempel är från en historiektion utifrån temat svensk medeltid i en språkligt heterogen klass i årskurs 5. En del elever har svenska som förstaspråk, en del är nyanlända och en del flerspråkiga med relativt god behärskning av både svenska och sitt förstaspråk. Några elever är ensamma om sitt språk; majoriteten har albanska, bosniska, arabiska eller somaliska som sitt förstaspråk. För att låta eleverna ta hjälp av varandras språkkunskaper låter läraren eleverna arbeta med samtal i samspråkiga kamratgrupper och skapa tankekarter på sina två språk. Elever med svenska som förstaspråk och elever som är ensamma om sitt språk placeras i en grupp som tillsammans först framställer en tankekarta på svenska. De svensktalande arbetar sedan med denna som underlag med att översätta till engelska och de andra till sina förstaspråk medan de samtalar om sina översättningar med varandra. Grupperna har tillgång till internet medan de diskuterar vad de skriver ner och förklarar för varandra. I den arabisk-svensk-

talande gruppen ingår elever som har kommit olika långt i sin språkutveckling av svenska. Tillsammans framställer de dessa tankekartor som handlar om bönder på medeltiden:



Figur 1. Tankekarta om bönder på medeltiden

Tankekartorna sammanställs utifrån livliga diskussioner mellan de tre eleverna Batul som är nyanländ, Daleel som behärskar svenska bättre än arabiska och Abdul som har god behärskning av båda språken. Följande korta utdrag ur diskussionerna visar hur eleverna förklarar för varandra på svenska och arabiska. Arabiska är mest framträdande här, även när eleverna skriver text på svenska. De tar också internet till hjälp och diskuterar de alternativ de får fram där för att få fram sitt förslag. När de skrivit ordet *skatt* utspelar sig följande diskussion:

Batul: Alltså jag tycker bättre skriva *tionde*, man skriver bara *skatt*, fattar inte.
[Daleel säger något på arabiska och Batul ser tvivlande ut.]
[...]¹

¹ Markeringen [...] innebär att vi utelämnat något som inte hör till diskussionen om tankekartan, till exempel att någon pratar om att vässa en penna.

Abdul [pekar på ordet *tionde*]: det blir *barria* [arabiska].

Abdul och Daleel inleder en livlig diskussion på arabiska och pekar på pappret medan Batul lyssnar. Man skriver *tionde* på den svenska tankekartan och ett ord på arabiska på den andra.

[...]

Abdul: Bystämman. Bönderna hade bystämma.

[Alla tre diskuterar nu på arabiska. Abdul går till internet och söker.]

Abdul: *Stämman*, ja stämman också på arabiska. Och så *by* [säger något på arabiska]

Batul och Daleel: Ja [säger samma ord på arabiska].

Abdul: Bönderna hade ett möte

Batul: Hur skriver man bönderna?

Abdul [uttalar tydligt och hjälper Batul att skriva] : Skriv b-ö-n-d-e-r-n-a och h-a-d-e ett möte.

Eleverna pendlar mellan vardagsspråk och skolspråk, mellan svenska och arabiska, medan de diskuterar fram hur ord som *skatt* och *möte* uttrycks med mer specifika ämnesord i historia. Abdul vägleder sina kamrater både på arabiska och på svenska och tillsammans transspråkar de sig fram till en djupare förståelse för de skolspråkliga begreppen och till lärande.

Detta är ett exempel på en historielektion i årskurs 5 men samma slags planering kan användas i andra ämnen, exempelvis en lektion i hem- och konsumentkunskap på alla stadier där eleverna först skriver namnen på alla ingredienser som ingår i en maträtt på olika språk på tavlan och sedan diskuterar flerspråkigt hur tillagningen går till innan man skrider till verket.

Transspråkande i samarbete med vårdnadshavare

Att arbeta transspråkande med stöd av vårdnadshavare kan stödja elevers språk- och kunskapsutveckling och svara mot en socialt rättvis undervisning genom att stärka såväl elevers som vårdnadshavarnas identitet som kunniga och kapabla. Och, som ovan antytts, kan det strategiskt använt i viss mån spara dyrbar undervisningstid. Men det kan även vara givande för lärare. Så här berättar en slöjdlärare i årskurs 6, som framhåller att det inte bara är elevers kunskaper som utvecklas:

När eleverna ska lära sig sticka så handlar det förstås till en början om hur man håller garn och stickor. Under tiden pratar vi med varandra och vad de olika begreppen kan heta på elevernas förstaspråk. Det är jätteintressant för då får jag ibland lära mig att man har olika sätt att tänka och avgränsa olika företeelser. Till exempel kan tråd och garn och tyg vara samma ord. Sen går de hem med sin stickning och så kommer de tillbaka och visar att mamma lärt dom sticka på ett annat sätt och att de har lärt sig ännu fler begrepp på sitt förstaspråk.

Alla elevers interkulturella förståelse kan också vidgas och fördjupas genom transspråkande. En lärare i idrott och hälsa berättar:

Jag samarbetade med svenskläraren som höll på att jobba med genrekunskap när eleverna skulle lära sig att skriva instruktioner. Sen fick eleverna intervjua föräldrarna om en lek som de lekt eller ett spel som de spelat som barn. Sen skrev de en instruktion ihop med föräldrarna på förstaspråket och tog den med tillbaka till mina lektioner. Så fick de tala om vad lekarna eller spelen heter på förstaspråket men förklara på svenska och sen instruera sina kompisar och alla eleverna fick göra de där lekarna eller spelen. Sjänt här har jag gjort i fler klasser och om det blir lekar eller spel beror förstås på åldern.

Flera av våra exempel visar hur transspråkande i klassrummet kan stöttas av vårdnadshavares medverkan i olika ämnen. Man kan även planera ett helt temaområde med transspråkande arbetssätt. Svensson och Khalid (2017) beskriver hur en lärare arbetat under temat geografi i årskurs 6. Vi återger beskrivningen här något förkortat.

Många av eleverna i klassen har migrationserfarenheter och därför också erfarenheter av andra naturtyper. Läraren positionerar nu eleverna som kunniga i ämnet och lyfter fram deras erfarenheter. Hen hänger upp en världskarta i olika färger för olika naturtyper och ställer frågan:

Vilka slutsatser drar du av färgläggningen på den här bilden? Samtala med varandra några minuter.

Läraren placerar elever med samma förstaspråk i samma grupper eller nära varandra så att elever med olika grad av kunskaper i svenska kan stötta varandra, men också för att de med senare migrationserfarenheter kan dela med sig av sina kunskaper om olika naturtyper. Eleverna, som själva väljer vilket eller vilka språk de ska föra samtalet på, samtalar ivrigt under några minuter på olika språk och kommer snabbt fram till vad det handlar om. Sedan samtalar man i helklass om naturtyper i olika länder. Läraren skriver upp och förklarar begrepp som nämns i detta samtal där elevernas erfarenheter och kunskaper lyfts fram. Sedan får eleverna en samarbetsläxa att ta med sig hem: vad heter *tundra*, *barrskog*, *lövskog*, *regnskog*, *öken*, *stäpp* eller *savann*, *taiga* och *naturresurs* på ditt förstaspråk? Nästa lektion har eleverna med sig sina läxor och får till uppgift att skriva ner begreppen på lappar och sätta upp på tavlan.

När detta är gjort påbörjar läraren en diskussion med eleverna om hur olika begrepp uttrycks på de olika språken, till exempel ”Hur översätts ett sammansatt ord som lövskog? Är det en sammansättning på de andra språken och i så fall vad betyder de olika orden i sammansättningen? Uttrycks begreppen på samma sätt på olika språk, det vill säga är vissa ord internationella?” Det uppstår livliga diskussioner och eleverna blir mycket engagerade i de språkliga analyserna av de geografiska ämnesbegreppen.

Som nästa steg introduceras hållbar utveckling. Eleverna ska intervjua sina vårdnadshavare. De får frågor av läraren på svenska och översätter dem tillsammans till förstaspråket i skolan så att intervjufrågorna blir tydliga för alla vårdnadshavare. Svaren följs sedan upp i språköverskridande grupper, där eleverna redovisar för varandra på svenska det som de noterat från intervjun med vårdnadshavarna på förstaspråket.

Vid transspråkande undervisning utgör vårdnadshavarna en resurs för sina barns kunskapsutveckling i den svenska skolan. Oavsett deras egen skolbakgrund kan de utgöra viktiga resurser för elevers kunskapsutveckling genom flerspråkiga samarbetsläxor (Svensson och Khalid, 2017).

Sammanfattande slutsatser

I denna artikel har vi diskuterat och visat exempel på hur man kan arbeta med att utveckla flerspråkiga elevers ämneslitteracitet i olika ämnen genom transspråkande samtal och interaktion, där elevernas alla språkliga resurser används för att främja lärandet. Utifrån både tidigare forskning och våra egna exempel drar vi slutsatsen att de fördelar för undervisning av flerspråkiga elever vi tidigare nämnt kan åstadkommas med ett strategiskt pedagogiskt transspråkande. Transspråkande kan skapa en social praktik som:

- låter flerspråkiga elever fortsätta sin kunskapsutveckling på sitt starkaste språk medan de lär in andraspråket
- ger eleverna tillfälle att utveckla sitt förstaspråk jämte andraspråket och inte bli begränsade i vilka sammanhang de kan använda det ena eller det andra språket
- involverar flerspråkiga elevers vårdnadshavare mer aktivt i skolarbetet.

Transspråkande kan bidra till social rättvisa genom att skapa ett interkulturellt förhållningssätt i klassrummet vilket i sin tur skapar möjligheter till förståelse och samlevnad i ett mångfaldssamhälle.

Referenser

- Adelmann, Kent (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola.
- Coakley, Carolyn Gwenn (1998). "The Teacher as a Model Listener". Paper presented at the annual meeting of the International Listening Association in Kansas City, MO, USA, March 21, 1998.
- Collier, Virginia P., & Thomas, Wayne P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26–38.
- Cummins, Jim (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working papers on bilingualism*. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dewey, John (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: Chicago University Press.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. New Jersey, USA: Wiley-Blackwell.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learning in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, N11: Heinemann.
- Gorter, Durk & Cenoz, Jasone (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*. Vol. 1:1/2 (2015), 54–74.
- Hornberger Nancy H. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 7 N 2 & 3, 155–171.
- Hornberger, Nancy H. & Link, Holly (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3), 261–278.
- Key, Ellen (1900). *Barnetts århundrade, I och II*. Stockholm: Bonnier.
- Lindberg, Inger (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati* 2009, vol. 18, nr 2, 9–37.

- Lindberg, Inger (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 481–518.
- Pennycook, A. (2012). What might translingual education look like? *Babel*, 47(1), 4–13.
- Siekinen, Frida (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm. *Educare*, 1. 27–49.
- Sinclair, John McHardy & Malcolm Coulthard. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Skolverket (2017). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, Gudrun. (2016). Från enspråkig norm till flerspråkighet som resurs: Skola i förändringsprocess. I: Eriksson Karin L. (red.) *Möten med mening: Ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora*. Lund: Nordic Academic Press, 209–226.
- Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, Gudrun & Khalid, Intisar. (2017). Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. I Lahdenperä, Pirjo och Sundgren, Eva och (red) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber. 94–115.
- Williams, Cen (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I: Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (red.), *The language policy: Taking stock*. Llangefni: Community Associations Institute.
- Tips** på forskning, litteratur och digitala verktyg för att främja flerspråkiga elevers lärande i olika ämnen inom olika skolformer hittar man enklast på webbplatsen för Nationellt centrum för svenska som andraspråk.