

### ARTIKEL 3. LITTERACITETSUTVECKLING

# Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel

Flerspråkighetsforskare som Axelsson (2013) och Cummins (2017) framhåller att en tidig satsning på barnens skriftspråksutveckling får betydelse för elevernas framtida skolresultat. Om det dessutom läggs en begreppslik grund också på förstaspråket bidrar detta till kunskapsmässig framgång på skolspråket. Cummins menar att de högkvalitativa förskolorna är de som har en ”skriftmättad” miljö och som motverkar urholkning av elevernas förstaspråk. Han menar också att det är viktigt att tidigt uppmuntra elevers intresse för skrift. Det kan leda till en senare läslust med möjligheter att bygga upp ett gott ordförråd som är en viktig faktor för framgång i skolan. Cummins och García (2009) framhåller att det bör finnas tillgång till litteratur på de flerspråkiga elevernas förstaspråk på skolorna för att stödja deras begreppsutveckling också på förstaspråket.

De danska forskarna Kitta Søndegaard Kristensen och Lina Møller Daugaard (2012) har i en studie visat hur man kan arbeta flerspråkigt med skriftspråket med barn från tre år om man väcker deras intresse. Barnen blev intresserade av varandras språk samtidigt som de fick en god skjuts framåt i sin egen skriftspråksutveckling. Det visade sig att barnen hade omedvetna kunskaper om skrift och skriftspråk, men när dessa kunskaper lyftes upp till ytan och utforskades skapades rum för utveckling av barnens flerspråkiga möjligheter. I ytterligare en studie har Winnie Østergaard (2015) visat hur barn upptäcker den alfabetiska principen genom att arbeta tvärspråkligt med all världens alfabet. Elever med danska som både första- och andraspråk har i denna studie samarbetat och lärt sig olika skriftspråk och kunnat dra fördel av det vid sin litteracitetsutveckling. För de flerspråkiga eleverna har det dessutom inneburit att de fått stöd för sin skriftspråkliga utveckling av sina båda språk.

Den engelska forskaren Charmian Kenner (2015) har i sina studier visat att barn ständigt utforskar tecknen omkring dem och skapar förståelse genom att tolka information från sin sociala omgivning och interaktion med andra. De har förmågan att handskas med komplexa grafiska tecken och arbetar med att på olika sätt förstå principerna bakom olika skrivsystem. Hon betonar den tidiga skriftinlärningens och kamratlärandets stora betydelse för att skapa intresse och utmana elevers kognitiva utveckling. Hon framhåller också att skolans och hemmets litteracitet ska integreras och att lärare ska uppmuntra barn att ta med sig skriftligt material på förstaspråket hemifrån.

***”Litteracitet innebär inte bara det läsande och skrivande som förekommer i skolan utan det finns också en omvärldslitteracitet som handlar om att kunna avläsa till exempel trafikmärken, gatuskyltar och reklam.”***

Litteracitet innebär inte bara det läsande och skrivande som förekommer i skolan utan det finns också en omvärldslitteracitet som handlar om att kunna avläsa till exempel trafikmärken, gatuskyltar och reklam. Forskare som Line Møller Daugaard (2016) och Ulla Lundkvist (2016) beskriver hur elever kan arbeta som meteorologer respektive etnografer vid utforskande av omvärldens litteracitet och samtidigt knyta sådana litteracitetskunskaper till sina flerspråkiga resurser, ofta i samverkan med föräldrarna.

Också flerspråkighetsforskaren Hornberger (2004) menar att litteracitetsutveckling inte bara handlar om den traditionella synen på att läsa och skriva. Enligt henne bidrar alla tillfällen där skrift och skrivande förekommer på två eller flera språk till flerspråkiga individers litterata framsteg både i klassrummet och ute i samhället. De flerspråkiga elevernas litteracitetsutveckling är ett dynamiskt och snabbt föränderligt system i flytande övergångar mellan två eller flera språk och kan skifta mellan talspråk och skriftspråk, ibland olika skrivsystem.

## **Mer om litteracitetsutveckling förskoleklass**

### **Äpplen och flugor på tråd i förskoleklassen**

KÄLLA: SVENSSON, OPUBLICERADE PAPPER, SVENSSON 2013

I detta avsnitt beskrivs hur en lärare i förskoleklassen arbetar transspråkande i en klass med elever som har skiftande kunskaper i svenska och där de flesta av eleverna är flerspråkiga. En del av dem är nyanlända men andra är födda i Sverige. Exemplet bygger på en observation och en ljudinspelning (Svensson opublicerat material).

Först kommer ett samtal mellan lärare och elever vid samlingen efter en lunch när alla barnen sitter i en ring på golvet, och läraren då för in transspråkande inslag i samtalet.

## Samtal med transspråkande inslag

**Läraren** [håller upp ett äpple]: Vet ni vad det här är för en frukt?

[Några barn räcker upp handen men andra tittar utan att säga något, några skakar på huvudet]

**Läraren**: Homza. Vad säger du?

**Homza**: Äppel.

**Läraren**: Ja, just det. Äpple. Jag ser att alla inte kan ordet. Då säger vi det tillsammans. Ni är ju så duktiga på att räkna till tio, så nu räknar vi på alla tio fingrarna.

[Läraren och barnen sträcker upp händerna i luften och säger i korus äpple medan de tar ett finger i taget].

**Läraren**: Åh, det lät fint. Nu frågar jag en gång till. Vad är det här för en frukt?

**Alla ropar i munnen på varandra**: Äpple!

**Lärare**: Nu frågar jag en sak till. Är det någon som vet vad äpple heter på ett annat språk?

[Alla ropar olika ord i munnen på varandra].

**Läraren**: Ojoj, så många ord det finns för äpple. Nu får vi ta en i taget så att jag hör vad ni säger och så får vi andra säga efter er.

[Barnen säger nu ordet äpple på sina förstaspråk och läraren och de andra säger efter. Det blir många felsägningar och mycket skratt. De albanska eleverna och en elev från Polen upptäcker att det finns likheter mellan deras ord, vilket de förtjust konstaterar].

Här stannar vi upp en stund i samtalet och ser på vad som hänt. I gruppen finns elever som är nyanlända, flerspråkiga elever som är födda i Sverige och gått i svensk förskola och några elever som har svenska som förstaspråk. Det är alltså inte självklart att alla elever ska känna till det svenska ordet för *äpple*, ett ord som det egentligen förväntas att alla barn ska kunna när de börjar skolan. Däremot kan man tänka sig att i stort sett alla barn har stött på äpplen tidigare i sitt liv. Läraren försöker pränta in det svenska ordet genom att visa äpplet konkret för barnen och göra upprepningarna som en rolig fingerlek. Sedan låter hon eleverna lyfta fram ordet på förstaspråket, som för flera av barnen är det starkaste språket, och där begreppet finns lagrat i minnet. Härmed skapas en begreppskoppling mellan de båda språken. Med diskussionen om ordet *äpple* på många språk vill läraren också visa på alla språks lika värde och som en källa för lärande, vilket enligt García betecknas som en princip för social rättvisa. Vid en senare intervju med läraren framhåller hon vikten av att stärka barnens känsla av egenmakt när hon säger:

”Barnen kan ord och uttryck på sina språk som inte vi förstår. Många gånger sådant som vi inte kan och de växer som människor när de märker att de kan mer än oss”.

Cummins (2000) använder benämningen *empowerment* för denna så viktiga självförolit hos de flerspråkiga barnen som i många fall betraktas som mindre kunniga därför att de inte kommit lika långt som en del andra elever vad gäller att behärska skolans språk.

### Fortsättning på äpplesamtalet utan transspråkande inslag

**Läraren:** Vad kallar man det här [håller upp äpplet igen och pekar på skaftet].

[Ingen säger något men Mariam viftar ivrigt och läraren nickar till henne]

**Mariam:** Så lång pinne som sitter på äpple.

**Läraren:** Ja det är rätt det är en pinne som sitter på äpplet och det håller fast äpplet i trädet. Vad kallas en sådan särskild pinne på äpple? Det vet du kanske också.

**Mariam:** Pinne som håller fast på trädet.

**Läraren:** Ja som håller fast på trädet. En sån pinne har ett särskilt namn. Vet du?

**Mariam:** [rynkar ögonbrynen, river sig i håret] Jag vet, jag vet.

**Läraren:** Ssss –ska...

**Mariam:** Skaft!

**Läraren:** Ja där kom du på det! Vad tycker ni, ska vi säga skaft också på tio fingrar?

[alla ropar ja och nu upprepas samma procedur som för ordet äpple]

**Läraren:** Är det någon som vet vad skaft heter på ett annat språk?

[men det vet ingen]

**Läraren** [tar upp en äppelhalva och pekar på skalet]: Ser ni hur det är som en ring inuti vid kanten och så går det ut utanpå äpplet och är hårt. Det är skalet. Vet ni något mer som har skal?

[barnen ger exempel som ägg, min mobil, herr Skalman, räkor].

**Läraren:** Ja, skalet är där ju för att skydda äpplet precis som mobilen. Och vad är det här för något? [pekar på kärnhuset]

**Adrian:** Stjärna

**Läraren:** Ja, bra det var nästan rätt. Kärna. Så här, titta på mig [visar med munnen och uttalar kärna och stjärna]. Stjärna har man där uppe i himlen. Det är viktigt att ni säger rätt. Säg efter mig tje- och stje-. Kärna, stjärna. [läraren tar fram en stjärna på vita tavlan och alla pekar omväxlande på stjärnan och kärnan och alla säger orden i korus]

I den fortsatta diskussionen samtalar lärare och elever om äpplets delar. Det förekommer ord som skaft, skal och kärna men läraren förväntar sig inte att alla barn ska lära in alla ämnesord nu utan för en del räcker det att orden blivit uppmärksammade den här gången. Hon har pekat på att ett äpple består av olika delar och till att börja med strategiskt valt ut det huvudsakliga ordet i det här sammanhanget, äpplet, och låtit det få en flerspråkig belysning. För att inte barnen ska bli trötta på att sitta för länge har hon inte frågat om barnen kan de andra ämnesbegreppen på ett annat språk. Nu kommer läraren till det sista ämnesordet, fluga, som också det får en flerspråkig belysning.

### Avslutning på äpplesamtalet med transspråkande inslag

**Läraren:** Nu har vi suttit och pratat jättelänge om äpplet och vi ska säga en sak till.

Ser ni den här lilla prickn långst upp på äpplet. Den heter samma sak som ett djur som kan flyga och säger bzzz.

**Oskar:** Humla.

**Läraren:** Nej ett annat djur som flyger.

**Aisha:** Geting.

**Läraren:** Nej det sticks inte.

**Alma:** Mygga.

**Läraren:** En mygga sticks också men det gör inte det här djuret. Det finns ibland i det här rummet, men ni tycker inte om det.

[barnen tittar sig omkring men ingen kommer på det]

**Läraren:** Fl...

**Flera barn ropar:** Fluga!

**Läraren:** Ja just det.

[Alla barnen skrattar och flera av dem far upp till stående och börjar brumma som flugor och vifta med armarna].

**Läraren:** Nu får ni sätta er ner och se om ni kan svara på min fråga.

[barnen sätter sig ner igen och några fortsätter att skratta och göra flugrörelser i sittande ställning]

**Läraren:** Nu frågar jag om det är någon som känner till vad en fluga som flyger heter på ett annat språk.

[Några barn svarar men andra är tysta]

**Läraren:** Nu ska vi rita. Vi ska rita ett äpple med fluga och så en fluga som surrar och flyger.

Här stannar nu läraren i det praktisknära fallet upp med de transspråkande inslagen som har varit några få och vad som kan hinnas med vid en samling medan barnen orkar sitta stilla. Man kan dock säga att den här läraren kunde ha arbetat vidare. Hon hade nu skapat ett intresse för äpple och fluga och kunde ha initierat skrivande och också samarbete med hemmet.

Eleverna ritar och målar nu äpple och fluga på var sitt ark och läraren ritar på tavlan och skriver äpple och fluga. Barnen får sedan i uppgift att ta med sig sin teckning hem och skriva ner ordet för äpple och ordet för fluga som flyger på förstaspråket. De ska be någon i hemmet om hjälp att visa dem om de inte kan skriva själva. Sedan ska de ta tillbaka teckningen till skolan nästa dag. Alla barnen har inte tagit med teckningen nästa dag, alla har inte heller skrivit upp båda orden och en del har skrivit på svenska och inte första språket. Men det har ingen betydelse för avsikten var inte att alla skulle göra en språkläxa utan att alla elever skulle få möjlighet att se hur olika skrifter ser ut. Läraren hänger upp bilderna på ett snöre på tavlan och säger till barnen att sätta sig på stolar i en halvring framför och titta på bilderna.

Nu följer en diskussion om hur bokstäver ser ut och om ljud som förknippas med dem. Eleverna som har med sig sina teckningar läser orden högt och man pratar om att t ex r-ljudet kan skrivas på olika vis. Barnen blir mycket intresserade och aktiva och härmar ljud och gestikulerar. De flyttar sina stolar närmre och reser sig ibland och går fram och tittar.



**Äpplen och flugor på tråd.** BILD GUDRUN SVENSSON

Sedan lägger läraren bilderna i rad på ett av borden och tar fram böckerna på olika språk som finns i en låda. Eleverna får i uppgift att arbeta tillsammans och leta upp de böcker som överensstämmer med teckningen på bordet och lägga böckerna framför. På det här viset tränar eleverna att känna igen och urskilja bokstavsformer och förstår att bokstäver ser olika ut på olika språk.

En sådan här övning skapar intresse för skrift hos elever som nu själv och tillsammans med varandra, sin lärare och vårdnadshavarna utprövar skrivandet och på så vis börjar bygga ut sin tvåspråkiga litteracitetsutveckling.

## Reflektionsfrågor för praktiska exempel

- 1.** Litteracitet innebär alltså mycket mer än att bara läsa och skriva. En sorts litteracitet kan kallas bildlitteracitet och tolkning av bilder kan få olika yttringar i olika kulturer. Många gånger ritar elever i både förskola, förskoleklass och skola utan att lärare arbetar vidare med deras bildskapande. Elever kan få kommentarer som "Vad fint du målar", "Vilket vackert hår du gjort" eller "Oj, vilken lång gubbe du gjort", men mer sällan arbetar lärare vidare och låter elever berätta om eller analysera sina bilder. Hur skulle du kunna arbeta tillsammans med dina elever om deras bilder och även exempelvis konstnärers bilder för att ge dem stöttning att utveckla både språk, kunskaper och kritisk bildlitteracitet?
- 2.** Läraren i texten använde äpplet som exempel vid utveckling av elevernas litteracitet. Hon visade då också att ord kan heta detsamma men ha olika betydelser, fenomen som kan vara förvirrande för många flerspråkiga elever långt upp i skolan. Hur skulle du kunna arbeta med andra flertydiga ord i förskoleklassen och skapa medvetande hos eleverna om detta fenomen och också lyfta fram frekventa flertydiga ord som kan dyka upp i skolans ämnesundervisning?
- 3.** Flerspråkighetsforskare som Cummins framhåller att det är viktigt att redan tidigt arbeta med flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling och att i flerspråkigt medvetna förskoleklasser grundläggs ett intresse som skapar framgång längre upp i skolan. Hur kan du arbeta för att grundlägga ett bestående litteracitetsintresse på flerspråkig grund hos dina elever? Tänk på att detta gäller både elever som har svenska som sitt förstaspråk och som sitt andraspråk.

## Litteratur

- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. 2:a utg. Lund: Studentlitteratur. 547–577
- Baker, Colin (2001/2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5:e utg. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2014). Introduction. I: Jean Conteh & Gabriela Meier (red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. 1–14.
- 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: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221–240.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Cummins, Jim & Early, Margaret (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cummins, Jim & Persad, Robin (2014). Teaching through a multilingual lens: The evolution of EAL policy and practice in Canada. *Education Matters*, 2(1), 3–40. 5(7), 7–16.
- Freebody, Peter & Luke, Allan (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. Prospect. *Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7–16.
- García, Ofélia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- García, Ofélia & Li, Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.



Hornberger, Nancy H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 N, 2 & 3.

Kenner, Charmian (2015). Becoming biliterate. How children learn about different writing systems. I: Helle Pia Laursen (red.), *Litteracitet och språklig mångfald Lund: Studentlitteratur*. 66–78.

Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2012). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Mikael Olofson (red.), *Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Symposium 2012. Stockholm: Stockholms universitets förlag. 28–51.

Lgr 11, Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Tillgänglig på [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%).

Lgy 11. Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Tillgänglig på [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3)

Lundkvist, Ulla (2015). När tvåspråkiga barn ger betydelsen form. I: Helle Pia Laursen (red.), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur. 157–171.

Möller Daugaard, Line (2015). Läsoplevelser på flera språk. I: Helle Pia Laursen (red.), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur. 137–155.

Olvegård, Lotta (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Svensson, Gudrun (opublicerade papper).

Gudrun Svensson 2013, Lärares attityd vid uppföljning av elevsvar i flerspråkiga klassrum. I: Rosén, C., Simfors, P. & Sundberg, A-C. (eds) *Språk och undervisning*. Rapport från ASLA:s symposium i Linköping, maj 2012. ASLA:s skriftserie nr 24. 161–171.

Svensson, Gudrun (2016). Ord i alla ämnen: Flerspråkiga elever och det skolrelaterade språket. I: Ewa Berg Nestlog & Desirée Fristedt, *Språk i alla ämnen för alla elever: Forskning och beprövad erfarenhet*. 53–73.

Svensson, Gudrun & Khalid, Intisar (2017). Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. I: Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. (94–115). Stockholm: Liber

Søndergaard Kristensen, Kitte & Møller Daugaard, Line (2012). *Biliteracy i børnehaven: At arbejde med skrift på flere sprog i dagtilbud*. Aarhus Kommune: VIA University College.

Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Wallerstedt, Anna-Britta (1997). *Den receptiva ordförståelsen hos invandrarelever och deras inlärningssituation*. Rosa rapport 1. Rapporter om svenska som andraspråk. Institutet för svenska som andraspråk. Göteborg: Göteborgs universitet.

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.

Østergaard, Winnie (2015). All världens alfabet. Att upptäcka den alfabetiska principen genom tvärspråkligt arbete. I: Helle Pia Laursen (red.), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur. 307–336.

**GUDRUN SVENSSON** Ph D Gudrun Svensson har skrivit en avhandling om ungdomsspråk i mångspråkiga miljöer i Malmö, bland annat rosengårdssvenska. Gudrun är ursprungligen gymnasielärare i bland annat ämnet svenska som andraspråk men arbetar numera som lektor vid Linnéuniversitetet. Hennes forskningsfokus är frågor om andraspråksinlärning och flerspråkighet ur ett didaktiskt perspektiv. Sedan några år tillbaka handleder hon skolprojekt med utveckling av transspråkande i undervisningen.

Denna text beskriver teorierna bakom och framväxt av det som internationellt benämns translanguaging, transspråkande, samt belyser några exempel på hur transspråkande kan tillämpas i skolan.