

## Undersöka och dela tankar

Monica Axelsson, Stockholms universitet

Ewa Bergh Nestlog, Linnéuniversitetet

Den här artikeln handlar om att skriva *in-texter* som en strategi för kunskapsutveckling i alla ämnen och om vad som karaktäriserar *vardagspråk* och *skolspråk*. Den handlar också om elevers lärande i förhållande till om de har svenska som andraspråk eller som modersmål.

### ***In-texter***

In-texter är texter som man skriver för att minnas, förstå eller reflektera över ett stoff. Det kan handla om anteckningar skrivna under en genomgång, en lista med mätvärden nedtecknade under en laboration, en skiss för idéutveckling vid ett slöjdarbete eller en tankekarta för att strukturera upp fakta från en lärobokstext. På så sätt är in-texterna en skriftlig mediering av elevernas tankar och kunskaper, det vill säga de utvecklar och uttrycker tankar och kunskaper genom att skriva. Genom in-texterna främjas lärandet och elevernas möjligheter att formulera och fördjupa ämneskunskaper. In-texternas didaktiska funktion i ämnesundervisningen är att förstärka och fördjupa lärandet när eleverna formulerar sin egen förståelse av det som ska läras. Om man exempelvis har läst en text, lyssnat på en genomgång, sett en film eller deltagit i ett experiment eller ett samtal och sedan formulerar sig i en in-text, utgör skrivandet en uppväxlingsstation för lärandet genom att man i in-texten synliggör för sig själv vad man tagit in och förstått av det nyss presenterade (Liberg, 2009, s. 58).

In-texter vänder sig inåt, mot det egna tänkandet, och blir begripliga för en själv och möjligen för andra som deltagit i sammanhanget. Det innebär att in-texten mer handlar om den egna förståelsen än att bli förstådd av andra. Genom in-texter arbetar eleverna alltså sig in i ämnet. Texterna behöver inte vara självbärande. In-texterna utgår från den individuella skribentens tankar och kunskaper vid tillfället för skrivandet. I sina in-texter kan eleverna använda både vardagspråk och ämnesspråk för att utveckla tankar under lärandet och in-texterna kan fungera som en förberedelse för ut-texter, texter som ska läsas av andra (Bergh Nestlog, 2016). I dialog med läraren behöver eleverna få diskutera vilken förståelse som visas genom in-texterna. Skrivande är på detta sätt ett effektivt verktyg för ett fördjupat lärande, vilket är kärnbudskapet i denna modul.

Vid starten av ett nytt tema eller arbetsområde i ett skolämne kan ett tidigt moment vara att läraren lyfter fram och synliggör de kunskaper eleverna redan har inom området. Därefter formulerar lärare och elever kanske frågor som man vill få besvarade inom arbetsområdet. Efter detta påbörjas insamling av information om ämnesområdet och den kan ske på flera sätt. Elever och lärare besöker bibliotek för att söka i faktaböcker, bilderböcker och skönlitteratur, de söker information på internet, ser på film eller så gör eleverna intervjuer

med personer som har särskild kunskap inom området. I denna insamlingsfas kan det vara eftersträvansvärt att flerspråkiga elever får använda alla sina språk, exempelvis både svenskan och modersmålet, för att utveckla sina kunskaper när de läser, lyssnar och deltar i samtal. Samtal kan ses som en variant av första in-text, och om eleverna dessutom får skriva in-texter under insamlingsfasen tydliggörs deras förståelse ytterligare, både för dem själva och för läraren.

Även lärare producerar in-texter i undervisningen. Exempelvis kan lärarens genomgång av ett arbetsmoment vara en variant av in-text om den har karaktären av en dialog med eleverna – läraren tänker tillsammans med eleverna. Med sina kunskaper och sitt ansvar för undervisningen, är det förstås rimligt att läraren har stort inflytande på en sådan in-text, som både kan vara muntlig och skriftlig i form av anteckningar på tavlan. Inte minst för elever med andra modersmål är sådana dialoger viktiga, eftersom de ger eleverna tillgång till såväl språkliga strukturer som ordförråd.

Elevgruppen i de flesta klasser varierar när det gäller elevernas kunskaper och förmågor i svenska språket. Detta motiverar att ett särskilt moment som fokuserar på relevant ordförråd för ämnesområdet ges utrymme under denna kunskapsinsamlande fas. Särskilt i flerspråkiga klasser kan eleverna ha nytta av att de relevanta orden stötts av bilder och tankekartor. Lärandet kan också stärkas om eleverna får jämföra orden och texterna på svenska med de ord och texter som samlats in på deras olika språk.

I in-texterna använder eleverna alla sina språk utan begränsningar. Det innebär att elever som behärskar flera språk kan använda andra språk än svenska när de formulerar sina in-texter och det kan också vara möjligt för en elev att använda flera olika språk i samma text. Detta synsätt, som alltmer går under beteckningen *translanguaging*, transspråkande, betyder att den flerspråkiga elevens totala språkrepertoar kan användas i skolarbetet. Att på så sätt utnyttja hela språkrepertoaren i in-texten kan leda till ett effektivare och snabbare sätt att få fram det viktigaste. I den här fasen är det innehållet och elevens individuella sammanfattning av kunskapen som är i centrum. När en elev i sin in-text har använt språk som ämnesläraren inte behärskar blir istället kamrater, modersmålslärare eller studiehandledare, som behärskar det använda språket, centrala vid responsen på innehållet och tankegångarna i in-texten. Tillsammans med skribenten kan de diskutera skribentens tankegångar och förståelse av ämnet. Av denna grupp kan sedan ämnesläraren få insikt i elevens kunskaper och ämnesförståelse och utgå ifrån det i den fortsatta undervisningen.

Klassen har nu samlat in mycket information, men i ostrukturerad form. Här kan eleverna dra stor nytta av att stanna upp och göra en sammanfattning av den kunskap de nu har för att få ett starkare grepp om fältet. Ett sätt att ytterligare stärka lärandet i detta skede är att ge eleverna möjlighet att genom in-texter formulera och summera sina kunskaper i skrift. Det är värt att notera att strategier som nämnts här är användbara för alla elever, oberoende av modersmål.

## **In-texter i alla ämnen**

Att skriva in-texter utvecklar lärandet i alla ämnen. In-textens form kan komma att variera beroende på det aktuella ämnets karaktär eftersom varje ämne är unikt i fråga om kunskapsinnehåll, sätt att uttrycka kunskaperna och sätt att lära. Ett exempel på skillnader mellan några ämnen sammanfattas här.

De amerikanska litteracitetsforskarna Timothy Shanahan och Cynthia Shanahan (2008) visar i en artikel hur ämneslärare i de högre årskurserna, lärarutbildare och forskare i sina respektive ämnen matematik, kemi och historia ser vissa läs- och skrivstrategier som mer användbara för respektive ämne än andra.

I matematik är det närläsning som gäller. För att förstå matematiska problem krävs att man läser nära och noggrant. Det innebär att man läser och överväger betydelsen av varje ord, också funktionsorden, som till exempel prepositioner som *på* och *efter* och artiklar som *en* och *den*. Det innebär också att man läser texten flera gånger. När eleven sen ska göra anteckningar i ämnet är det en poäng att först ta fram den *centrala idén* i matematiken som studeras. Därefter behöver man skriva en *förklaring* av idén. Slutligen är det viktigt att ge ett *exempel* där man med hjälp av en formel, en graf eller ett diagram illustrerar idén. Med skrivhulets terminologi kan man påstå att skrivandets syfte i högre årskursers matematik ofta är kunskapsutforskande och att exempelvis skrivhandlingarna jämföra, resonera och förklara ofta behöver användas.

Att förstå kemi och kemitexter handlar om att läsa verbalt texten, det vill säga orden, och studera den multimodala texten i sin helhet med figurer, diagram och grafer. För att till fullo förstå budskapet behöver kemisten gå fram och tillbaka mellan dessa uttrycksformer och jämföra hur kunskapen uttrycks i verbalspråk och i figurer. När det gäller att göra anteckningar i kemi anser kemisterna att det viktigaste är att eleverna först sammanfattar sin kunskap om ämnens egenskaper och processer och därefter beskriver de olika reaktionerna mellan dessa ämnen. En lämplig form för anteckningar i kemins in-texter är ofta en grafisk form där figurer och formler beskriver de processer som sker. Sett genom skrivhulet är alltså skrivandets syfte i kemi kunskapsorganisering och kunskapsutforskande, och då behöver skribenterna exempelvis beskriva och kategorisera kemiämnets stoff samt jämföra och resonera om ämnens egenskaper och förklara kemiska processer.

När historiker läser historiska dokument och historietexter är deras uppgift att tolka texterna utifrån sina kunskaper i ämnesområdet och sin kännedom om författaren till texten. Historikern är medveten om att det skrivna utgör en tolkning av något som skett och inte en sanning. I historieämnet är händelser av stor vikt. De centrala frågorna inför historiska händelser är frågorna *vem, vad, var, när, hur* och *varför*. En in-text i historia kommer därför att kunna omfatta svaren på dessa frågor. In-texten blir en sammanfattning av de berättade nyckelhändelserna med en precisering av hur den ena händelsen hänger samman med nästa. Orsak och verkan är centrala perspektiv i ämnet historia. Med dessa perspektiv som utgångspunkt tolkas relationen mellan olika händelser. Skrivandets syfte är med skrivhulets begrepp *kunskapsutforskande* och *konstruktion av världar* och skribenten kanske

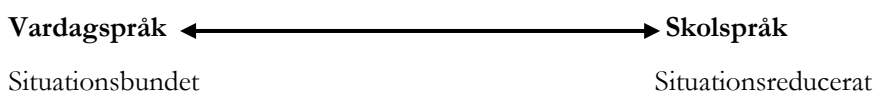
använder skrivhandlingar som att dels förklara, jämföra och resonera, dels berätta om och skapa bilder av historien.

Ämnesföreträdarna för matematik, kemi och historia som medverkade i Shanahan och Shanahans studie (2008) var sålunda helt klara över att de olika ämnenas specifika uppbyggnad och karaktär också påverkade hur anteckningar eller in-texter bäst kunde formuleras i respektive ämne.

I slöjdämnet är det vanligt att elever planerar sina arbeten genom att göra skisser på föremål som de ska tillverka. En sådan skiss är en variant av in-text. De kan också omfatta verbalspråk som exempelvis anger vilket material som ska användas och symbolspråk i form av siffror. Om den tänkta arbetsprocessen skissas, kan det vara befogat att teckna bilder som visar olika arbetsmoment. När lärare och elever samtalar om slöjdarbetet, är samtalet en variant av in-text vars funktion är att stödja eleven i att genomföra arbetsprocessen i slöjd på bästa sätt. Ett centralt innehåll i slöjdämnet är ”dokumentation i ord och bild av arbetsprocessen och resultatet” (Lgr 11). Om man tänker sig att dokumentationen ska kunna läsas och förstås av någon utomstående som vill tillverka ett liknande föremål, är textens didaktiska funktion att vara en ut-text. Det är inte ovanligt att elever dokumenterar genom att skriva loggbok i form av exempelvis en blogg eller på en lärplattform. På så vis kan föräldrar, andra elever och utomstående ta del av elevernas dokumentationer även om de inte i första hand var avsedda att kommunicera med andra. Om den didaktiska funktionen faktiskt är att kommunicera med andra, kan eleverna använda sina in-texter som utgångspunkt och gå vidare med att skriva en ut-text som sedan publiceras på bloggen. Läraren behöver tillsammans med kolleger och med sina elever diskutera frågan om den didaktiska funktionen med elevernas dokumentationer i slöjd och om de ska fungera som in-texter eller ut-texter.

## **Vardagsspråk och skolspråk**

Barnets språkutveckling börjar i vardagliga här- och nu-situationer. Allt eftersom språket utvecklas kommer barnet att verbalt kunna förstå och omfatta också det som inte omedelbart är här och nu. Det formella och skriftspråksnära skolspråket börjar utvecklas. Mellan vardagsspråk och skolspråk finns inga skarpa gränser utan skillnaderna bör ses som gradvisa och tillsammans utgöra en skala, ett kontinuum, se figur 1. Det innebär exempelvis att en text kan vara mer eller mindre skriftspråklig eller skolspråksmässig (Axelsson & Magnusson, 2012; Gibbons, 2010).



Figur 1. Vardagsspråk och skolspråk som ett kontinuum

Till vänster i figur 1 är språket, oftast tal, situationsbundet och ofta underordnat de händelser som utspelar sig. Språket i den andra ändan, skolspråket, som ofta är i skrift, får ta den betydelsebärande rollen utan stöd av en konkret situation. I synnerhet i högre skolor får skolspråket bära hela informationsbördan när skolkunskapen konstrueras utan tolkningsstöd i situationen. Dialoger, samtal och skrivna in-texter innebär att eleverna får röra sig mellan språk som är både mer och mindre kopplat till den konkreta situation de befinner sig i. Med andra ord kan man säga att de då får röra sig utmed det kontinuum som visas i figur 1, och det gynnar deras utveckling av det situationsreducerade skolspråket. Ett ofta använt exempel på olika språkanvändning längs detta kontinuum är Pauline Gibbons magnetexempel (2010, s. 88) där först två elever har en dialog under ett pågående experiment och använder pronomen, *den* och *det*, eftersom båda samtidigt ser föremålen. I nästa steg ska en av eleverna berätta för klassen vad hon lärt sig vilket kräver förklaringar som benämner föremålen, *nålen*, *gemet*. I fas tre ska samma elev skriva om experimentet vilket kräver ännu mer explicit språk eftersom skribenten inte kan förvänta sig att mottagaren har samma erfarenhet. Det fjärde exemplet är en text om magneter i en uppslagsbok för barn. Texten redovisar magneters generella egenskaper och är mer abstrakt och formell än övriga magnetversioner.

Mycket av skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk beror på att skolspråket oftast uttrycks i skrift och att det inte kommer naturligt utan måste läras av alla elever, oavsett vilket modersmål de talar. Vid skolstarten kan utgångspunkten för utvecklingen av skolspråket variera beroende på varje barns avstånd till vardags- respektive skolspråket. För en del barn är det möjligt och naturligt att av egen kraft redan i förskolan berätta om händelser eller föremål som inte är här och nu. Dessa barn har kanske deltagit i samtal med föräldrar och syskon där de tillsammans har generaliserat och abstraherat och på så sätt utökat sin vardagsspråkliga repertoar med ett mer skolspråkligt sätt att uttrycka sig. Andra barn och elever utvecklar förmågan när de i olika aktiviteter i skolan får röra sig längs med det kontinuum som visas i figur 1 ovan, genom att vid olika tillfällen uttrycka sig om en företeelse eller ett ämne på ett vardagligt respektive ämnesmässigt sätt. På så sätt utvidgas elevens språkliga repertoar i olika sammanhang. Skillnader mellan vardagsspråk och skolspråk finns i alla språk. Därför kan en flerspråkig elev med god skolbakgrund från sitt ursprungsland dra nytta av och överföra sin kunskap om det egna språkets sätt att användas i olika sammanhang. Däremot kan vi inte förvänta oss att elevens utveckling av det svenska skolspråket ska ske på egen hand.

Det kan vara viktigt att tänka på att elever utvecklar skolspråk, eller med andra ord fackspråk, även i sammanhang utanför skolan. Erfarenheter som elever fått utanför skolan och som kan kopplas till ämnesundervisningen kan bidra till utvecklingen av ämnesspråk i skolan. Ett förhållningssätt där elevers olika erfarenheter används, och ses som en tillgång, kan motivera dem till fortsatt lärande och skrivande. Det gäller inte minst för elever i läs- och skrivsvårigheter och elever med annat modersmål. Dessutom är det en demokratifråga att skolan sätter värde på allas erfarenheter.

Två tydliga skillnader mellan vardagsspråk och skolspråk är skolspråkets användning av *nominaliseringar*. Om eleverna får explicit undervisning om dessa båda strukturer underlättas

förståelsen av faktatexter väsentligt. Följande två meningar illustrerar olika sätt att uttrycka i princip samma information.

1. När man har tränat länge, ansträngs musklerna kraftigt.
2. Vid långvarig träning ansträngs musklerna kraftigt.

I den första meningen används åtta ord för det som i den andra meningen uttrycks med sex ord. Den andra meningen är alltså mer informationspackad. I den understrukna frasen är ett substantiv (nomen på latin), ”träning”, kärnordet. Den frasen utgör det som brukar kallas en nominalisering. I den första meningen hittar vi istället för nominaliseringen den understrukna satsen med verben ”har tränat” – en person, ”man” har gjort något, nämligen ”tränat”.

I talspråk och vardagsspråk är det ofta mer fokus på händelser och på vad personer gör, och därför används fler verb och färre nominaliseringar. Nominaliseringar är vanligare i skriftspråk och i skolspråk. Den första meningen är således mer vardags- och talspråklig, medan den andra mer skol- och skriftspråklig. Nominaliseringar används i de högre årskursernas faktatexter för att packa mer information i meningarna genom att använda abstrakta begrepp. De hjälper också skribenten och läsaren att fokusera på viktiga abstrakta begrepp snarare än på enskilda personer och händelser. På så sätt kan nominaliseringar göra att texter blir mer precisa och exakta. Texter med många nominaliseringar blir alltså ofta informationspackade och abstrakta, vilket kan göra att de blir svårare och tyngre att läsa. Om samma information istället uttrycks med verbfraser blir texten längre, men ofta lättare att förstå.

Därför är det betydelsefullt att eleverna får hjälp att packa upp informationstäta ämnestexter som de läser. Det vill säga, de behöver få uttrycka innehållet på annat sätt, med fler ord och fler verb, för att utveckla sin förståelse av texternas innehåll. Det kan ske genom att eleverna får samtala och skriva in-texter i anslutning till läsning, och läraren kan behöva visa på alternativa uttryckssätt och på så sätt uppmärksamma eleverna på de språkliga strukturernas möjligheter och utmaningar.

Det kan också vara betydelsefullt att tillsammans med eleverna packa ihop meningar och fraser, och på så sätt öka medvetenheten om vilka möjligheter och utmaningar det finns med olika uttryckssätt

I följande exempel visas hur enkla meningar genom nominalisering kan packas ihop och bli en del av en mening:

Förhållandena förbättrades.	→	En förbättring av förhållandena...
Amerika upptäcktes 1492.	→	Amerikas upptäckt 1492...
Gasen expanderar.	→	Gasens expansion...
Jag har granskat ärendena.	→	Granskningen av ärendena...

Resonemanget om nominaliseringar kan utvidgas ytterligare och röra fler aspekter av språket och texterna i skolämnen, exempelvis i naturvetenskapliga ämnen. Skriftspråket i skolans naturvetenskapliga ämnen liknar och lånar sin form från en annan social praktik, naturvetenskap på akademisk nivå. Ju längre upp man kommer i skolsystemet, desto större likheter med den akademiska nivån. Naturvetenskapliga texter är bland annat *informationspackade*, det vill säga de har många informationsbärande ord på begränsad textyta. De har också många *nominaliseringar* där substantiv ersätter verb: ”En reaktion mellan ämnena...” i stället för ”Ämnena reagerade...” eller adjektiv: ”Värmen gör att luftens molekyler rör sig...” i stället för ”när luften blir varm rör sig molekylerna...”. Dessutom har de många *passiveringar*, som ”vatten hällde i bägaren” i stället för ”hon hällde vatten i bägaren”, och många *ämnesspecifika ord* och *symboler*.

Med detta sagt vill vi också påpeka att resonemanget ovan om ämnesspecifika språk rymmer ett dilemma i skolan. Å ena sidan förväntas eleverna utveckla kunskaper om språk i ämnet för att de ska kunna förstå ämnets texter. Exempelvis naturvetenskapliga texter innehåller nominaliseringar för att kunna uttrycka mer väsentlig information, och formen har alltså skapats för att den behövs. Eleverna förväntas också kunna visa sina kunskaper på ett effektivt och relevant sätt. Successivt förväntas de kunna använda språket på ett lämpligt sätt och därmed kvalificera sig som deltagare i ämneskulturen. Därför måste de få möjlighet att lära sig ämnesspråk i skolan.

Men å andra sidan pågår samtidigt en annan rörelse i samhället som rör språk, bland annat från språkvetare och språkkonsulter, och som handlar om att skribenter överlag ska tänka på att uttrycka sig tydligt, klart och enkelt. Det är dock viktigt att påpeka att tydligt, klart och enkelt skriftspråk inte är en uppmaning om att skriva talspråkligt. Uppmaningen ”skriv som du talar” fungerar inte. Men det kan ofta vara en fördel att inte ha för långa och komplicerade meningar eller alltför informationspackade texter. Passiveringar leder till att aktörerna göms undan, vilket ibland kan göra att den som är ansvarig för en handling inte framträder, vilket i vissa fall kan ses som ett demokratiproblem. Exempelvis naturvetenskapliga texter kan innehålla många nominaliseringar och ibland skulle sådana texter tjäna på att packas upp en del med fler verb i stället.

Ett didaktiskt perspektiv på dilemmat är att läraren uppmuntras att i första hand i arbetet med texter fokusera på helheter i texter – sådant som exempelvis rör textens syfte, innehållet i stort, teman i texten och textens disposition – innan uppmärksamheten inriktas på detaljer så som fraser och ord. Men flerspråkiga elever har ofta ett större behov att parallellt arbeta med både helheter och detaljer, och ämnesspecifika begrepp och ord som inte är så vanliga i vardagsspråket kan alla elever behöva explicit undervisning om redan tidigt i arbetsprocessen.

## **Att lära på ett andraspråk**

Elever med svenska som andraspråk ska lära sig ett nytt språk samtidigt som de ska *lära* på det nya språket. För dessa andraspråkselever, men också för andra elever, innebär förståelse och lärande av skolspråket en stor utmaning (Axelsson, 2013). Medan den som lär sig ett



andraspråk vanligtvis utvecklar ett vardagsspråk på mellan ett och två år, tar det betydligt längre tid att utveckla ett skolspråk. Forskning visar att det tar mellan fyra och åtta år att utveckla skolspråket till en nivå där det är likvärdigt med en jämnårig infödd talares språkkompetens (Collier, 1987; Cummins, 1996 & 2000; Thomas & Collier, 1997 & 2002; Hakuta m.fl., 2000). Det kan innebära att elever, som utan problem uttrycker sig på svenska i vardagliga sammanhang, kanske inte klarar av att använda skolspråket i olika ämnen utan stöttning.

Eftersom antalet elever som lär sig på ett andraspråk ökar i Sverige, i dagsläget är närmare 25 procent av eleverna i grundskolan och på gymnasiet flerspråkiga, blir det nödvändigt att i varje ämne integrera språk och innehåll så att andraspråket och ämneskunskaperna utvecklas parallellt. Därtill innehåller kursplanerna beskrivningar av språkets roll i alla ämnen. Eleverna ska kunna kommunicera om de olika ämnena med ett specifikt ämnesspråk. De ska till exempel kunna återge, berätta, instruera, beskriva, förklara, resonera, diskutera och argumentera kopplat till olika ämnesområden. Det medför att varje lärare måste fundera över hur det aktuella ämnet uttrycks språkligt och hur eleverna kan stöttas i sin ämnesspråkliga utveckling. Dessutom får språket betydelse i bedömningen av elevernas kunskaper. Genom att skriva utvecklar eleverna både kunskaper i ämnet och ämnesspecifikt språk, samtidigt som den generella skrivförmågan utvecklas.

Andraspråkeleven, liksom många andra elever, behöver stöd i form av konkreta exempel på väl fungerande uttrycksätt och explicit undervisning om hur ämne, omständigheter, syfte och motiv i en viss situation påverkar de språkliga valen i tal och skrift.

Genom in-texter får eleverna möjlighet att pröva och utveckla sin förståelse av skolspråk och skoltexter eftersom de i sådana texter uppmuntras att använda såväl vardagsspråk som skolspråk. De kan exempelvis genom egna formuleringar i in-texter dels packa upp informationstäta texter och därigenom visa hur de förstår ämnestexterna, dels packa ihop vardagsspråkliga formuleringar och på så sätt förtäta dem i strävan att utveckla sitt ämnesspråk

## Transspråkande

Som redan nämnts, stärks flerspråkiga elevers möjligheter att lära om de också får använda sitt förstaspråk i skolan. Det är alltså viktigt att deras förstaspråk får utrymme i förskola och skola så att de kan dra nytta av alla sina resurser i den fortsatta språk-, kunskaps- och identitetsutvecklingen. Forskning har visat att flerspråkiga individer utvecklar förståelse på sina olika språk parallellt och växelvis. Kunskaper om språkstrukturer, liksom individers läs- och skrivförmåga och tankeprocesser överförs mellan de olika språken. Därför har undervisning och stöttning på modersmålet en positiv inverkan på andraspråkets utveckling. Även andra resurser, som exempelvis kroppsspråk och bilder stöttar andraspråkutvecklingen (Axelsson, 2013; Thomas och Collier, 1997). Fördelarna med att utnyttja alla språkliga resurser för lärande i skolan har länge påpekats internationellt (García, 2009) och även utvecklats i svensk skolpraktik (Svensson, 2017). Transspråkande ses som en pedagogisk strategi där två språk eller fler används flexibelt och sida vid sida för meningsskapande, informationsöverföring och identitetsstärkande (se Cuny-Nysieb, 2018



för exempel på strategisk användning av transspråkande). Flera fördelar har förts fram i fråga om transspråkande. För det första kan transspråkande bidra till en djupare och starkare förståelse av ämnesinnehållet. För det andra kan användningen av elevens alla språk bidra till en utveckling av det svagare språket. För det tredje kan transspråkandet underlätta kontakterna och samarbetet mellan hem och skola. För det fjärde kan det bidra till att integreringen av avancerade talare och nybörjare främjas (Baker, 2001/2011; Garcia & Wei, 2014).

Ett autentiskt exempel på transspråkande i praktiken är följande tabell, se figur 2, där en nyanländ elev förstärker lärandet av de nya orden i en skoluppgift genom att förklara på svenska och ge motsvarande ord på förstaspråket.

Svenska	Förklaring på svenska	Ordet på förstaspråket
Murare	(samman tegelstenar)	majstor
Rörläggare/rörmokare	(drar allt vatten-ledningar)	cevki
Elektriker	(Drar allt el-ledningar)	stroja
Snickare	(som snikar trä)	majstor

Figur 2. Utställningsbild med synonym- och översättningsövning (Svensson, 2017, s. 199)

Transspråkande handlar alltså dels om att synliggöra varje elevs resurser och se till att de kommer till användning för lärande och identitetsskapande, dels om att forma en social praktik som ger största möjliga sociala rättvisa så att alla elever kan framstå som kompetenta och nå skolframgång (Svensson, 2017). Med utgångspunkt i en öppen attityd inför flerspråkighet handlar transspråkande för läraren mycket om att i förväg planera för aktiviteter som inkluderar användningen av flera språk och flera multimodala resurser, som till exempel översättningsverktyg på internet. Det innebär att läraren, som inte kan förväntas behärska alla cirka 150 språk som elever i Sverige talar, får släppa kontrollen över vad som vid alla tidpunkter sägs i klassrummet. När elever arbetar i smågrupper på olika språk finns ingen möjlighet för läraren att i stunden överblicka hur eleverna löser sina uppgifter. Men eftersom transspråkande innebär att flera språk och andra resurser används, finns det alltid möjlighet för läraren att se till att eleverna även utnyttjar svenska språket, bilder och gester under arbetet och vid redovisningar. På så sätt kan läraren och kamrater som inte kan fler språk än svenska förstå hur de flerspråkiga eleverna har tänkt.

Ordförrådet har en central plats när man lär sig ett nytt språk (Svensson, 2017) och att bygga upp elevernas ordförråd genom en förankring i modersmålet stärker det nya språket, svenska. Genom ett transspråkande arbetssätt får eleverna möjligheter att jämföra språken vilket leder till en ökad språklig medvetenhet som i sin tur underlättar konstruktionen av grammatiska strukturer. Om vi tänker oss orden i språken som ”tegelstenar” så vet vi att det också behövs ”murbruk”, det vill säga grammatik, som kan ”mura” ihop stenarna till sammanhängande text i tal eller skrift. Detta ”murande” kan bli särskilt illustrativt om det görs på flera språk.

En ytterligare positiv effekt av transspråkande i skolan är att de flerspråkiga elevernas föräldrar får inblick i skolans arbete. Därmed kan de medverka i sina barns skoluppgifter och stötta barnen i deras språk- och kunskapsutveckling. När de flerspråkiga eleverna får uppgifter som ska lösas i samarbete med föräldrar, släktingar eller syskon får hemmet en roll som det ibland saknat. För de ensamkommande barnen kan lösningen vara modersmåls läraren eller studiehandledaren.

Kärnan i transspråkande kan sammanfattas som att det handlar om vikten av att låta eleverna använda alla sina resurser och framstå som kompetenta istället för bristfälliga. Dessutom handlar det om att vidga resursanvändningen och därigenom stärka deras identiteter och ge dem större möjlighet att lösa kognitivt avancerade uppgifter, så att de kan investera i lärande och utveckla expertis i skolans ämnen (Cummins, 2009: xi).

## **Undervisningsstrategier för att skriva in-texter**

För att stödja eleverna i att skriva in-texter behöver läraren utveckla undervisningsstrategier som kontinuerligt kan tillämpas som rutin i klassrummet. Att skriva in-texter sker ofta genom kortskrivande; cirka 3–5 minuter kan ofta vara tillräcklig tid för det enskilda skrivandet. Eleverna ska inte hinna tröttna och det är en fördel om det inte blir för stor skillnad i längd mellan olika elevers texter. Eftersom det inte är fokus på språkriktighet bör eleverna inte sudda under skrivandet, utan inrikta sig på tanke- och skrivflöde – inget kan ju bli fel.

Generellt kan sägas att lärande främjas av att elever växelvis skriver, samtalar, läser och lyssnar (Bergh Nestlog, 2012). Ibland lämpar det sig att inleda ett arbetsområde med att exempelvis låta eleverna skriva vad de redan vet om ämnet eller vad de tänker på när de ser rubriken på ämnesområdet. Andra gånger kanske eleverna får läsa en text, lyssna på en uppläsning, se en film eller granska en bild för att sedan tänka vidare genom att skriva in-text och samtala om det vad de hört, läst eller sett. Interaktionen och samtal kring ett faktastoff kan ibland föregå skrivande av in-texter. Det kan också vara stimulerande att fördjupa tankarna genom stafettskrivning, det vill säga när eleverna låter sina in-texter rotera i en grupp så att alla i gruppen läser varandras och successivt utökar och fördjupar tankegångarna i varandras texter.

Ett sätt att hjälpa eleverna att i sina in-texter inte skriva av stora delar text från läroböcker och andra källor kan vara att ge dem ett *faktablad* med rubriker redan ifyllda, se figur 3. Utifrån den kunskap eleverna fått under den inledande faktainsamlingen, kan de då anteckna nyckelord i faktabladet som blir en form av in-text och som senare kan användas till de kommande ut-texterna. Liknande stöd som i faktabladet kan också användas som en bas när eleverna tittar på en film i ämnet.

Dinosaurie	När den levde	Hur den såg ut	Vad den åt	Andra egenskaper + intressanta fakta
ankylosaurus	70 miljoner år	Stor och tung Benplåtar på huvud, nacke och en spikklubba ytterst på svansen	bara växter	Lika stor och tung som en stridsvagn
tyrannosaurus	100 miljoner år	Mycket korta framben De nådde inte munnen	kött	Mycket våldsam

Figur 3. Ifyllt faktablad (Gibbons, 2013, s. 202)

Att rita *tankekartor* kan vara ett sätt att strukturera den information klassen samlat in inom ett tema. I det första steget bidrar eleverna fritt med sina tankar och kunskaper, och allt som har med området att göra antecknas i tankekartan. I nästa skede samlas informationen under olika rubriker som namn på köttätande växter och fakta om dem. Dessa tankekartor kan i senare skeden bilda basen för klassifikation och taxonomier.

Eftersom in-texternas didaktiska funktion är att formulera tankar, är det viktigt att läraren är medveten om hur frågor kan ställas och hur instruktioner kan formuleras för att ge eleverna stöd för tankeprocesser och aktivera deras förförståelse. Öppna frågor, som inte har något givet svar, är att föredra framför slutna. I listan nedan anges exempel på öppna frågor som inte är knutna till ett specifikt ämne:

- Vad vet du om X?
- Hur skulle du förklara att X...?
- Vad anser du vara det viktigaste och mest intressanta i X?
- Hur skulle du sammanfatta diskussionen (eller texten, arbetsområdet, lektionen etc.)?
- Hur skulle du förklara [ämnesspecifika begrepp] för en kompis som går klassen under dig?
- Skriv dina viktigaste synpunkter på texten (eller filmen, teaterpjäsen etc.)!
- Skriv dina viktigaste synpunkter på den diskussion vi haft!
- Vad anser du om X? Vilka argument har du och vad finns det för motargument?
- Vad tänker du om X just nu?

Det är också ofta en fördel om frågorna är autentiska, så att läraren och klasskamraterna kan ha ett genuint intresse av att få veta vad eleverna tänker, och att man inte kan hitta svaret i andra källor.

Läroplanen och kursplanerna är givna verktyg i undervisningen. Med stöd av kursplanerna kan läraren formulera frågeställningar för eleverna att fundera över i skrivna och talade in-texter. Listan nedan är exempel på frågeställningar och uppgifter för några olika ämnen.

- Bd: Hur tänker du gå vidare med ditt bildmontage nästa lektion? Varför?
- Bi: Vilket ansvar anser du att vi har när vi är ute i naturen?
- En: Tänk dig att du möter en person i din ålder som inte kan något annat språk än engelska, och som du ska hälsa på och inleda ett samtal med. Vad säger du? Skriv på engelska, och använd ord på andra språk om du inte kan formulera dig på engelska.
- Hkk: [Visa en reklambild och en bild med konsumentinformation.] Vad skulle du säga är skillnaden mellan bilderna?
- Idh: Vad kan vara viktigt att tänka på när du leker i närheten av vatten under vintertid?
- Mu: Hur kan musik påverka människor?
- Sl: Beskriv vad du har gjort under dagens lektion och använd gärna fackord! Hur tycker du att arbetet har gått för dig? Vad kunde du ha gjort annorlunda?
- Tk: Vad har du lärt dig om hur man bygger en bro så att den håller för tung trafik? Rita och skriv om hur man kan bygga bron!

Inledningsvis konstaterades att skrivande har olika didaktiska funktioner i ämnesundervisningen: skriva för att lära och skriva för att kommunicera med andra. Lärande främjas om eleverna får möjlighet att skapa mening muntligt och skriftligt i det vi kallar in-texter. Därför behöver läraren utveckla rutiner och undervisningsstrategier för att ge eleverna rikligt med tillfällen att samtala och skriva in-texter som ett led i kunskapsutveckling i de olika skolämnena. Eleverna behöver stöd för att få skrivandet av in-texter att flöda och därför kan läraren utveckla olika strategier för att stötta elevernas tankeprocesser och skrivande. Ibland genom tydliga ramar, som exempelvis matriser, och ibland mindre styrt.

## Referenser

- Axelsson, M. (2013), Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 547-577.
- Axelsson, M. och Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren, Del 3. I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet. s.247-367.
- Baker, C. (2001/2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5:e utg. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergh Nestlog, E. (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Doktorsavhandling. Växjö: Linnéuniversitetet, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, E. (2016). Skriva för att lära och kommunicera kunskaper. I Bergh Nestlog, E. & Fristedt, D. (red.) *Språk i alla ämnen för alla elever – beprövad erfarenhet och forskning*. Växjö: Linnéuniversitetet.

- Collier, V.P. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly* 21 (4), 617–641.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2009). Foreword. I: Gibbons, Pauline, *English learners academic literacy and thinking*. Portsmouth: Heinemann.
- Cuny-Nysieb (2018). Cuny - New York State Initiative on Emergent Bilinguals. A Project of the Research Institute for the Study of Language in Urban Society. [www.cuny-nysieb.org](http://www.cuny-nysieb.org) Hämtad den 5/5 2018
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket. Lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkslever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. and Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* The University of California Linguistic Minority Research Institute. Policy report 2000-1. Stanford University. [www.stanford.edu/~hakuta/](http://www.stanford.edu/~hakuta/). Nedladdad 2004.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C. (2009). Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens. I: *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Rutt Trøite Lorentzen & Jon Smidt (red.). Stockholm: Liber. S. 57–68.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*. Vol.78, Nr 1, 40-59.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Thomas, W. P. & Collier, V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>.
- Thomas, W. P. & Collier, V.P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*. [http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1_final.html).