

BEGREPPET TRANSLANGUAGING OCH DESS URSPRUNG

Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel

Den svenska benämningen *transspråkande* har sitt ursprung i en internationell beteckning på begreppet *translanguaging*, som åsyftar människans användning av alla språkliga resurser vid kommunikation med andra och i det egna inre tänkandet.

Benämningen *translanguaging* myntades av språkforskaren Cen Williams som 1996 publicerade omfattande studier av tvåspråkig undervisning i skolor i Wales. För många av eleverna var kymriska deras förstaspråk medan engelska var skolspråket som en del av eleverna lärde sig som ett andraspråk, ibland så sent som vid skolstarten. Enligt Williams skulle växlingarna mellan språken gå till så, att om eleverna fick ett inflöde på det ena språket skulle utflödet vara på det andra. Om de exempelvis läste en text på engelska skulle de skriva eller tala om den på kymriska och om de fick information utifrån ett visst ämne på kymriska skulle de exempelvis skriva en sammanfattning på engelska. Resultatet av denna ständiga övergång mellan språken visade sig vara framgångsrikt inte bara för elevernas utveckling av de båda språken utan också för deras ämnesutveckling där kunskaperna blev både breddade och fördjupade. Williams blev genom sin forskning övertygad om att samtidig användning med översättningar mellan språk utvecklar både språk och kunskap. Det begrepp som han då myntade hänsyftar med förleden *trans-* till övergångar mellan två fenomen utan skarpa gränser med anknytning till det som finns både hitom och bortom och med efterleden – *languaging*, *språkande*, som i sin pågående form, på svenska *-ande*, till att det handlar om något fortgående, alltså en process av något slag.

Hans terminologi fick ett starkt genomslag i forskarvärlden där begreppet *translanguaging* inte bara kom att beteckna översättningar mellan språk i skolsammanhang utan fick en betydligt vidare betydelse för användning av flerspråkiga resurser såväl ute i samhället som inom den enskilda människan.

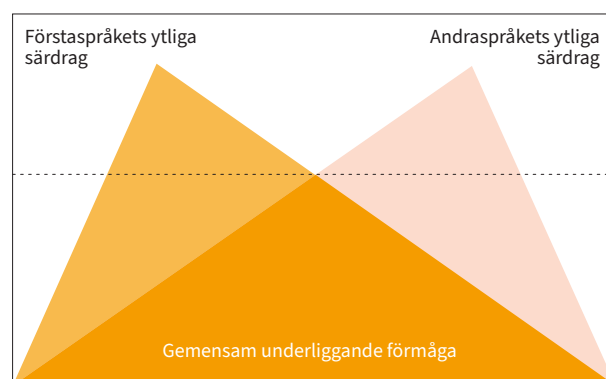
En gemensam underliggande språkförmåga

Tankar på att flerspråkiga individer hade fördelar av att använda alla sina språkliga resurser hade diskuterats länge inom forskningen redan innan Williams publicerade sitt material, men han var på sitt sätt banbrytande genom övertygande skolforskning och också genom att mynta ett begrepp för det som sedan länge hade diskuterats.

En av dem som redan tidigare hade tagit upp frågan om flerspråkighet i undervisningen var Jim Cummins som själv hade upplevt hur det var att ha ett förstaspråk i hemmet och ett annat skolspråk. I hans fall var engelska språket i hemmet i Dublin och från fyra års ålder iriska i skolan. Efter utbildning till psykolog i Irland reste Cummins till USA där han påbörjade forskning om flerspråkighet.

Med flerspråkig menas i denna artikel personer som talar två eller flera språk. De kan vara två- eller flerspråkiga redan från början (*simultant flerspråkig*) eller kan ha ett förstaspråk från början och senare ha lagt till fler språk (*additivt flerspråkig*). I svenska skolor menar man med flerspråkiga elever oftast de elever som har ett annat förstaspråk än svenska och sedan i förskola, skola eller någon annanstans lagt till svenska som ett andraspråk. Egentligen är i stort sett alla elever flerspråkiga i dag, för de som har svenska som sitt förstaspråk kan ofta en del engelska redan när de börjar skolan.

År 1976, alltså 20 år innan Williams konstruerade termen *translanguaging*, publicerade Cummins forskning som visade att hos flerspråkiga individer stod alla inlärd språk i ett beroende till varandra. Enligt Cummins är således inte olika språk indelade som i avskilda fack utan ingår i en gemensam underliggande språkförmåga, *common underlying proficiency*, som Cummins benämnde det, och som ligger till grund för en omedveten kunskap om hur språk kan fungera när det gäller till exempel språkliga strategier, böjningsmönster och begreppsbyggnad. Cummins egen klassiska bild av det här är som ett isberg där massan under ytan är den underliggande språkförmågan varifrån det sticker upp toppar ovanför ytan. Den ena toppen innehåller språkdragen för första språket och det andra för det andraspråket). Cummins beskriver dem som *ytdrag som är specifika för varje språk*, och menar med det att det är sådana språkdrag som blir synliga i form av de enskilda språkens specifika yttringar som kombineras till ord, fraser och meningar för att skapa en förståelig kommunikation med andra människor som talar samma språk.



Figur 1. Bild av tvåspråkig förmåga som ett dubbelt isberg (tagen ur Cummins 2017:140, Natur & Kultur)

En slutsats som Cummins drog av sin forskning var att elever som hade ett annat förstaspråk än skolans offentliga språk borde få ha tillgång till alla sina språkliga resurser. Cummins har sedan dess varit starkt engagerad i skolverksamhet både på det teoretiska och praktiska planet, och har ständigt hävdad flerspråkiga elevers rätt att få en rättvis och likvärdig undervisning. Hans forskning har gång på gång visat att flerspråkiga elever missgynnas i en skola som präglas av enspråkighet och enkulturalism medan möjligheter för elever att använda sin språkliga potential leder till framgång (se t.ex. 2000, 2007, 2017).

Förstaspråkets och andraspråkets stöd för varandra

Banbrytande inom flerspråkighetsforskningen var också de två amerikanska forskarna Wayne Thomas & Virginia Collier som i en brett och långsiktigt upplagd forskning visade att elever med spanska som förstaspråk och engelska som andraspråk hade stora framgångar i skolan om de fick använda sina båda språk i undervisningen (1997). Deras forskning gav stöd åt tidigare teorier om förstaspråkets betydelse för andraspråksutveckling men visade också att två språk som utvecklas samtidigt stöder varandra. Inom transspråkande betonas särskilt också det ömsesidiga stödet mellan språken. Det handlar alltså inte bara om att förstaspråket ska stödja andraspråkets utveckling utan att både första- och andraspråket ska stödja varandra och utvecklas parallellt. Den engelska språkforskaren Colin Baker framhåller att just detta är en av de viktiga fördelarna med transspråkande, nämligen att det språk som kommit längst i en utvecklingsprocess kan stödja det andra och att elever därmed kan skapa en djupare och fullständigare förståelse i sin kunskapsutveckling (2001/2011).

Flerspråkighet som en ständigt föränderlig dynamik

Den amerikanska forskaren Ofélia García beskriver flerspråkiga individers språkbruk som något som kan betraktas som en ständigt föränderlig väv där mönster och övergångar oavbrutet bildar nya kombinationer (2009). Hon benämner denna syn på flerspråkighet *dynamic bilingualism* och lägger därmed betoning på den dynamiska inneboende kraft som finns i flerspråkiga individers språkliga förmåga. Med *bilingualism* menar García allt språkkunnande som handlar om två språk eller flera. I sina beskrivningar framhåller García att transspråkande kan ses utifrån flera infallsvinklar där den ena handlar om undervisning och den andra om *dynamic bilingualism* hos den enskilda individen. Detta innebär att hon lagt till ytterligare en dimension till begreppet *transspråkande*, nämligen att transspråkande inte bara refererar till språkväxlingar i undervisningen enligt Williams ursprungliga definition utan också handlar om enskilda individers språkbruk. Genom denna utvidgning av begreppet kan således transspråkande definieras som både den enskilda personens språkbruk och som ett synsätt på undervisningen.

Transspråkande

- Den enskilda individens språkbruk med övergångar i sin flerspråkighet
- Ett synsätt som innefattar användning av elevernas språkliga resurser i undervisningen

García, liksom en del andra språkforskare, ifrågasätter den gängse synen på språk. Vi använder benämningar på språk som exempelvis svenska, somaliska eller dari som alla är mänskliga konstruktioner som skapats för att människor ska kunna kommunicera med varandra. Inom transspråkande teorier betonas att flerspråkiga individer inte har sådana benämnda språk indelade i avskilda hyllor i sitt inre tänkande utan att det finns ständiga förbindelser och övergångar mellan dem. Flerspråkighetsforskare har sedan länge hävdats att en person som talar två språk inte är två enspråkiga talare inom samma person utan en flerspråkig person med en gemensam bas i enlighet med Cummins beskrivning av den underliggande språkförmågan och i enlighet med Garcías beskrivningar av en ständigt föränderlig dynamik.

Transspråkande i undervisningen

Många forskare har sedan början på 2000-talet gjort studier av olika slag om flerspråkighet i undervisningen och en av dem är den ovan nämnda Ofélia García. Hon kom som 11-åring till New York med spanska som sitt förstaspråk i bagaget men med mycket små kunskaper om engelska. Så småningom blev hon lärare i engelska och spanska och såg i sin egen undervisning vilka möjligheter flerspråkig undervisning öppnar upp för elever med annat förstaspråk än engelska. Hon har sedan genom omfattande forskning och även i samarbete med andra forskare och med lärare påvisat hur mycket det kan betyda för elevers skolframgång när lärare tillämpar transspråkande i klassrummet. I sin bok *Bilingual Education in the 21st Century, A Global Perspective*, beskriver García både teoretiskt och praktiskt hur lärare kan arbeta strategiskt med transspråkande i undervisningen.

Transspråkande utgår från ett synsätt på flerspråkighet som en potentiell faktor och innebär att lärare arbetar strategiskt för att använda elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen. Det handlar dock inte om någon särskild metod utan kan tillämpas på en mängd olika sätt och kombineras med olika pedagogiska metoder. García betonar särskilt två viktiga principer när lärare tillämpar transspråkande strategier och benämner principerna *social justice*, *social rättvisa*, och *social practice*, *social praktik*.

Strategiska principer för en transspråkande undervisning

Social rättvisa

- tonen i klassrummet ska vara positiv till flerspråkighet
- alla språk ska ha samma värde
- alla språk ska betraktas som en källa för lärande och för utveckling av kunskap

Social praktik, tillämpning

- långsiktigt och strategiskt arbete och läraren ska vara medveten om att utveckling av flerspråkighet sker över tid
- hög kognitiv nivå som är utmanande men inte överstiger elevernas förmåga
- det ska finnas tillgång till litteratur på elevernas språk

I forskning om transspråkande lyfts särskilt fyra områden av betydelse för de flerspråkiga elevernas möjligheter till skolframgång: identitetsutveckling, kunskapsutveckling, litteracitetsutveckling och samverkan med vårdnadshavare.

I det följande beskrivs i olika avsnitt vart och ett av de tre områdena med utgångspunkt från forskning om dem. Efter varje sådant avsnitt finns länkar till praktisknära beskrivningar om hur lärare använt transspråkande strategier för att låta eleverna använda sina språkliga resurser.

Identitetsutveckling

I Läroplanen för grundskolan står det att läsa att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade och att en av skolans uppgifter är att skapa en trygg identitet (Skolverket Lgr22). Vikten av trygg identitet framhålls också i Läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket Gy11) där också yrkesidentiteten betonas som en betydelsefull faktor.

Vad är identitet

Identitet är ett mångfacetterat begrepp som har olika tolkningar. Övergripande kan sägas att det handlar om hur en människa ser på sig själv som en unik individ vilket har sin grund i minnen från livserfarenheter, känslor och tankar. Identiteten påverkas av människor i omgivningen och den självbild som skapas speglas i andras uppfattningar och är föränderlig genom livet.

”Genom att eleverna fick beskriva sina livsberättelser och upplevelse av språk och kultur utifrån sina egna flerspråkiga resurser med anknytning till olika konstarter förstärktes elevernas upplevelse av empowerment så att de kom att betrakta sig själva som kompetenta och kreativa personer.”

Forskare som García (2009) framhåller att bejakande av kulturell och språklig mångfald är en förutsättning för en positiv identitetsutveckling och att flerspråkiga människor ska kunna känna sig bekräftade som de flerspråkiga och flerkulturella individer de är. De har rätt att bli delaktiga i en ny kultur med ett nytt språk utan att behöva göra avkall på ett annat.

Enligt Cummins är självtillit en viktig faktor i flerspråkiga elevers identitetsutveckling. Han använder begreppet *empowerment*, som i svensk översättning motsvarar ungefär egenmakt och självförmåga, för elevers förmåga att ta makten över sitt eget liv och skaffa sig inflytande (Cummins, 1996). När lärare bejakar flerspråkiga elevers språk och kultur befrämjar de elevernas empowerment och medverkar till att eleverna får den trygga identitet som uttrycks i Läroplanerna (Lgr22, Gy11). I förlängningen medför detta att de kan utvecklas till de ansvarsfulla och kritiskt reflekterande samhällsmedborgare, något som också betonas i läroplanerna. Cummins har tillsammans med kollegan Margaret Early (2011) skapat ett begrepp, *identitetstexter*, som fått en speciell betydelse vid undervisning av flerspråkiga elever. I ett omfattande internationellt projekt i ett stort antal länder samarbetade lärare och forskare för att förstärka marginaliserade flerspråkiga elevers självtillit och känsla av egenförmåga. Genom att eleverna fick beskriva sina livsberättelser och upplevelse av språk och kultur utifrån sina egna flerspråkiga resurser med anknytning till olika konstarter förstärktes elevernas upplevelse av empowerment så att de kom att betrakta sig själva som kompetenta och kreativa personer. Detta fick i sin tur betydelse för deras resultat i skolan. Cummins & Early kallade sådana texter *identitetstexter*, och detta sätt att arbeta har följts upp av både lärare och forskare.

Reflektionsfrågor utifrån teori och bakgrund

1. En gemensam underliggande språkförmåga kontra direktmetoden

Cummins beskriver språkförmågan som en underliggande gemensam språkförmåga där den som en gång har lärt sig ett språk har tillgång till kunskaper som kan användas vid inläring av andra språk, till exempel förståelse för att det kan finnas böjningsmönster för att markera tid, person eller förhållningssätt. Därför bör elever enligt honom ha tillgång till alla sina språkliga resurser vid inläring av fler språk. Hans uppfattning skiljer sig ganska väsentligt från det som kallas *språkbadsprogram*, som innebär att en inlärare ska "badas" i det språk som ska läras in och ska därför inte blandas med andra språk. Det aktuella språket ska läras in genom att eleverna exempelvis bara får använda det språket på lektionerna och gloslistor är inte översatt till inlärnarnas förstaspråk utan förklarades genom synonymier. Den här metoden kallas också direktmetoden.

Frågor att fundera över och diskutera:

- a. Vilka språk kan du själv tala och hur har det gått till när du lärt dig dem? Kan du komma ihåg om du upplevde att du använde dina tidigare språkliga erfarenheter som hjälp eller lärde du dig via ett stort inflöde av bara det nya språket?
- b. Vad anser du vara bäst metod för flerspråkiga elever? Tillgång till alla språkliga resurser eller bara stort inflöde av andraspråket? Motivera varför du anser det ena eller det andra vara bättre. Finns det tillfällen där det ena eller det andra sättet kan vara bäst?

2. Social rättvisa och social praktik i undervisningen

García diskuterar undervisningen utifrån de två principerna social rättvisa och social praktik och ställer upp vissa krav för att dessa principer kan anses vara gällande i klassrummet.

Frågor att fundera över och diskutera:

- a. Fundera över hur du/diskutera hur ni i arbetslaget kan tillämpa Garcías båda principer helt praktiskt i ett speciellt tema med utgångspunkt från kursplanen i aktuellt ämne. Hur tillämpar du både social rättvisa och social praktik när du undervisar om exempelvis medeltidshistoria i Sverige, bisatsers och meningars uppbyggnad i ämnet svenska, länder i Europa i geografi eller brokonstruktioner i teknik?
- b. García framhåller att den sociala praktiken innebär hög kognitiv nivå. Lärare till flerspråkiga elever säger ibland att det är svårt att hålla en hög kognitiv nivå därför att eleverna kan så lite svenska och därför måste de förenkla och sänka den kognitiva nivån. Det är dock inte alls bra eftersom förenkling lätt skapar en nedåtgående spiral. Hur kan du stötta eleverna utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för att kunna hålla en kognitivt hög nivå även om eleverna inte kommit så långt i sin inlärningsprocess av svenska?

Mer om identitetsskapande verksamhet för förskoleklass, praktiska exempel

Första mottagandet

När läraren vet att det kommer en ny elev till klassen vidtar hon alltid vissa åtgärder i förväg. Liksom för alla andra elever görs det i ordning en korg för ytterkläder som vantar och mössa. På korgen sätts en skylt med barnets namn. Dessutom tar alltid läraren hjälp av modersmålläraren eller internetverktyg och skriver ut ordet välkommen på barnets förstaspråk och sätter det på dörren. För varje nytt förstaspråk i gruppen kommer det upp ett nytt *Välkommen* på dörren.

Föräldrarna blir alltid glada när de ser ordet *välkommen*, och det skapar en god kontakt redan från första början.

När barnen går in i klassrummet står alltid läraren i dörren och hälsar på barnen genom att ta i hand, säga deras namn och god dag på elevernas förstaspråk. Nu är det inte så lätt för läraren att hålla reda på vad *god dag* heter på alla språk i klassen, i alla fall inte till en början, men barnen får säga god dag först och sedan svarar läraren med samma ord. På det här viset bekräftar läraren barnens rätt att få tillhöra två kulturer med två språk genom att hon bejakar tilltalet på deras förstaspråk innan de går in i ett klassrum som under större delen av dagen är präglad av svenskt språk och svensk kultur.

Samlingen

Under den första stunden när barnen sitter omkring sin lärare för att lyssna och samtala finns det alltid en öppenhet för olika språk. Exempelvis går hon igenom siffror och lär barnen räkna olika saker.

Läraren: Hur många bollar har jag här?

Barnen, unisont: En.

Läraren: Hur många har jag nu?

Leon räcker upp handen: Fyra.

Barnen: Fyra

Läraren: Kan alla räkna till fyra?
Får jag höra?

Barnen: En, två, tre, fyra.

Läraren: Kan någon räkna till fyra på något annat språk?

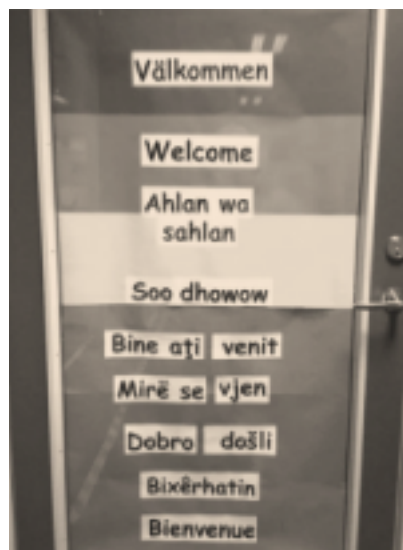
De nyanlända barnen kan kanske inte räkna till fyra på svenska, men nu kan de falla in i kören med de andra. Med nästa replik av läraren har även nyanlända elever möjlighet att visa att de kan räkna. Vid en intervju en tid senare säger läraren:

Vi börjar varje dag med att räkna till tio på alla språk. Det tar lite tid vid samlingen men barnen vill att vi alltid ska börja med det, så då gör vi det. Det ena språket efter det andra till tio så nu kan jag det också och alla barnen med.

I den här gemensamma samlingen bekräftar läraren gång efter annan att alla språk har lika värde och att alla språk är en källa till kunskap. Hon visar barnen att det språk som barnen talar med sina föräldrar har ett värde inom klassrummets väggar (García 2009).

Att läsa och skriva

Barn i förskoleklassen har oftast kommit olika långt i sin skriv- och läsinlärning. Det finns elever som endast kan skriva några få bokstäver men det finns andra som kan skriva på både svenska och förstaspråket. Så är det också i den här förskoleklassen. Läraren uppmuntrar eleverna och försöker skapa intresse för skrift eftersom hon vet att det är viktigt att de är förberedda inför läsande och skrivande i åk1. Hon använder helordsläsning på svenska och illustrerar bilder och konkreta föremål som man talar om med att visa hur orden ser ut på svenska. En del elever kan läsa orden och läser dem högt men andra kan inte. Om man till exempel talat om boll visar hon hur ordet ser ut och sedan kan eleverna försöka skriva ordet. När det gäller läsning är det således bara svenska som gäller och läraren anser att det är viktigt att hon här håller sig till det som hon själv behärskar.



Figur 2. Välkomstdörr i förskoleklass
Foto: Gudrun Svensson

”Lärarens positiva attityd till elevernas språk och hennes intresse för att också själv lära sig skapar ett interkulturellt förhållningssätt i gruppen och en grogrund för förståelse av varandra hos barn som kommer att växa upp i och leva i ett mångfaldssamhälle.”

När det gäller skrivande intar hon en annan ställning och uppmuntrar elever som kan det att skriva på båda språken. Själv visar hon stort intresse för vad de skriver och ber dem översätta eller försöker också själv att låta dem lära henne hur man skriver olika ord på andra språk än svenskan. Då blir eleverna väldigt ivriga att lära henne och det smittar av sig på andra elever som också vill lära sig, lära sin lärare eller lära andra. Det skapar en medvetenhet om skrivandet men också ett ömsesidigt lärande i gruppen. Det för också med sig att elever som inte är skrivkunniga i sitt förstaspråk blir intresserade av de andras skrivande och vill själva lära sig. På så vis bildas det ibland små språkgrupper där barnen samtalar, ritar och skriver tillsammans. Läraren förstår varken deras samtal eller kan läsa deras skrift men ser att det stärker elevernas självkänsla och att de som lär sig att pränta mer bokstäver på både svenska och förstaspråket känner sig stolta. De vill gärna ta hem till föräldrarna och visar dem vad de skrivit.

Lärarens positiva attityd till elevernas språk och hennes intresse för att också själv lära sig skapar ett interkulturellt förhållningssätt i gruppen och en grogrund för förståelse av varandra hos barn som kommer att växa upp i och leva i ett mångfaldssamhälle. Elever som blir bekräftade som de flerspråkiga individer de är får oftast också lättare att bekräfta andra.

Reflektionsfrågor

- 1.** Kan du komma på fler exempel på hur lärare kan skapa identitetsförstärkande åtgärder vid mottagandet av nya elever och som också berör deras föräldrar?
- 2.** I exemplet visar läraren intresse och nyfikenhet för elevernas verbala uttryck på olika språk. Kan man tänka sig att lärare kan använda andra medier för att skapa identitetsutvecklande aktiviteter för flerspråkiga elever?
- 3.** Hur kan samlingen användas på olika vis för att bekräfta flerspråkiga elevers kulturella och språkliga identiteter?

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.), *Lärrollen i svenska som andraspråk*. Symposium 2012. Stockholm: Stockholms universitets förlag. 28–51.

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). Läsupplevelser 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? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*.

Svensson, Gudrun (opublicerade paper).

Svensson, Gudrun (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 invandrar-
elever och deras inlärningsituation. 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.

GU DRUN SVENSSON Ph D Gudrun Svensson har skrivit en avhandling om ungdomsspråk i mångspråkiga miljöer i Malmö, bland annat rosengårds-svenska. 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.