

## ARTIKEL 2. KUNSKAPSUTVECKLING

# Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiknära exempel

I såväl läroplanen för grundskolan som för gymnasieskolan (Lgr11:10; Lgy11:8) står det att läsa att kunskap inte är ett entydigt begrepp utan kan uttryckas i former som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som ska balanseras mot varandra i undervisningen. Vidare betonas i båda läroplanerna att elevers fortsatta lärande ska utgå från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper, vilket ur ett flerspråkigt perspektiv kan tolkas som att elevernas språkliga och kulturella bakgrund ska beaktas i skolan. För grundskolans del betonas kunskapsutveckling genom elevernas eget skapande där bland annat uttrycksformer som drama, rytmik dans, bild och text ska vara inslag i skolans verksamhet. Detta ligger i linje med utgångspunkter för transspråkande som innefattar inte bara användning av verbala språk utan också övergångar mellan multimodala resurser, det vill säga sådant som exempelvis bild, film, musik och kroppsspråk (García & Li 2014).

I gymnasieskolans läroplan Lgy står att läsa att elevernas kunskapsutveckling är beroende av möjligheter att se samband, och att skolans övergripande uppgift är att ge eleverna möjlighet att få överblick och samband samt reflektera över sina kunskaper och tillämpa sina kunskaper. På så vis förbereder skolan eleverna för livet efter skolan. Skolans uppgift att förbereda eleverna för sin roll i samhället framhålls också av forskare som Peter Freebody & Allan Luke (1990) som anser att förutsättningen för att bli en kritiskt reflekterande person finns i en av de fyra grundvalar som skolans läs- och skrivundervisning ska leda fram till. Förutom tre förmågor som handlar om inläring av skrift, meningsskapande och genreförståelse ska alltså skolans undervisning skapa ett kritiskt analytiskt tänkande hos eleverna.

I skolan utvecklas kunskaper av ett mångskiftande slag i många olika ämnen vilka definieras i läroplanen. Utveckling av vissa kunskaper kan dock inte begränsas till ett enda ämnesområde utan löper på tvärs över skolans samtliga ämnen. Begreppsutveckling är ett sådant exempel på ämnesövergripande kunskapsutveckling, som visserligen till en del har anknytning till specifika ämnesområden men också kan handla om övergripande begrepp i ett skolrelaterat språk som utvecklas under många år. Vid tillämpning av transspråkande för begreppsutveckling kan lärare använda många olika strategier vilka handlar mer om vad som är bäst i den aktuella kontexten än själva ämnet.

Ett annat område för kunskapsutveckling och som spänner över många olika skolämnen är litteracitetsutveckling.

I texten nedan finns ett avsnitt om begreppsutveckling och ett om litteracitetsutveckling men sett ur ett utvecklingsperspektiv är de båda ofta sammanvävda och varandras förutsättningar och utvecklingspotential.

### Vad menas med litteracitet?

Begreppet litteracitet har olika betydelser och därför kan kontexten bli avgörande för vad som menas.

- Litteracitet kan åsyfta förmågan att kunna läsa och skriva. I sådana sammanhang används t.ex. uttryck som att någon har litteraciterats på ett visst språk och med det avses att eleven lärt sig läsa och skriva på det språket. Att vara litterat innebär då att vara läs- och skrivkunnig. I den här betydelsen handlar litteracitet om den enskilda människans kognitiva utveckling.
- Litteracitet kan åsyfta det som i dagligt tal betecknas som läsande och skrivande över huvud taget. Ovan nämndes Freebody och Luke (1990) som menar att litteracitet handlar om kunskap om samhällets genrer och förmåga till kritiskt tänkande. Fullt litterat är en person först då hen behärskar detta.
- Litteracitetsbegreppet har kommit att få ytterligare tolkningar i takt med digitaliseringen och används nu i uttryck om datorlitteracitet och media-litteracitet.
- Forskare som Kress (2003) och García & Li Wei (2013) menar att litteracitet inte bara handlar om verbalspråkliga fenomen utan också innefattar bilder, tecken, gester och musik. Enligt dem är litteracitet multimodal och situationsberoende.

## Begreppsutveckling

När elever börjar skolan förväntas det att de har ett visst basordförråd. Det skiljer naturligtvis från individ till individ. Med utgångspunkt från den numera flerspråkigt präglade svenska skolan finns det elever som kan ha erfarenheter från skiftande språkliga bakgrunder. Oavsett bakgrund har dock alla elever nytta av en undervisning som bygger på elevernas flerspråkiga resurser. En grupp elever är de som är födda i Sverige och har svenska som förstaspråk. De här eleverna är egentligen oftast också flerspråkiga eftersom många av dem redan har tillägnat sig en del engelska genom massmedia och spel. För dem innebär transspråkande

i klassrummet att de får ta del i andras språkliga kunskaper och erfarenheter vilket kan medverka till förståelse för andra språk och andra kulturer och skapa en god grund för ett interkulturellt förhållningssätt i ett mångfaldsamhälle. Elever som har ett annat förstaspråk än svenska och är födda i Sverige eller har gått i svensk förskola har ofta god kommunikativ svenska men inte alltid det förväntade ordförrådet enligt Inger Lindberg & Kenneth Hyltenstam (2012). Eleverna kan ha ett större ordförråd på sitt talade förstaspråk och genom transspråkande får de tillgång till de begreppsvärldar som de redan har byggt upp på detta språk. En tredje grupp är elever som ankommit vid skolstart och som då kan komma i situationen att litteraciteras på ett för dem obekant språk. Genom transspråkande kan de få stöd av sitt starkaste språk och få tillgång till de begrepp de redan har lärt in för att skapa förståelse vid skriv- och läsinläringen.

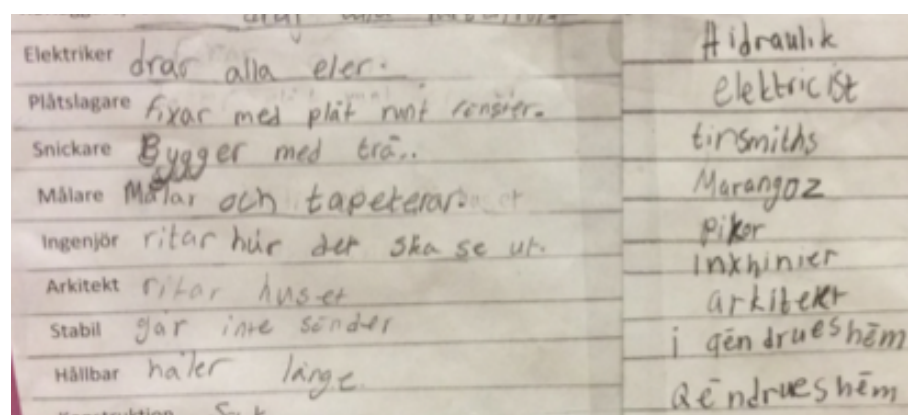
Det finns ett stort antal elever som anländer efter skolstart. De som inte gått i skola tidigare är i samma situation som den sistnämnda gruppen ovan och behöver stöd av sitt starkaste språk för att lära sig läsa och skriva. De som gått i skola tidigare och anländer efter skolstart har redan ett skolkapital med sig. För dem är det viktigt att fortsätta kunskapsutvecklingen och inte stanna upp för att först lära sig svenska. Transspråkande ger de här eleverna denna möjlighet att fortsätta att inhämta kunskaper på förstaspråket samtidigt som de lär in andraspråket.

Forskare som förespråkar transspråkande framhåller att flerspråkiga elever ska få utveckla sina språk parallellt och att inget språk ska stå tillbaka för utveckling av ett annat (Baker 2001/2011; García 2009). För alla de ovan nämnda eleverna som har ett annat förstaspråk än svenska handlar det således om att få en parallell språk- och kunskapsutveckling på sina båda språk varvid det starkaste språket utgör ett stöd för det mindre utvecklade språket. Att se till att eleverna får ett gott ordförråd handlar inte bara om nyanlända elever, för, som Lindberg & Hyltenstam påpekar, många andra elever har inte fått ett tillräckligt inflöde av de allmänt kunskapsrelaterade men lågfrekventa orden som det förväntas att barn ska ha tillägnat sig vid skolstart. I skolan krävs ofta att de flerspråkiga eleverna ska kunna ta till sig ibland ganska abstrakta och specificerade ord och begrepp utan stöd av förstaspråket, men forskning om transspråkande (se till exempel García & Li 2014, Cummins & Persad 2014) visar att kunskapsinhämtning på andraspråket underlättas om eleverna samtidigt använder alla sina språkliga resurser.

I artikeln "Ord i alla ämnen" beskriver Svensson (2016) hur elever som skriver berättelser låter förstaspråket då och då ta plats i berättelsen för att inte stoppa upp tankeflödet när andraspråket inte räcker till. Texterna blir obegripliga för läraren, men när eleverna sedan i efterhand och i grupp diskuterar på förstaspråket och tillsammans översätter orden till svenska får läraren in texter som är mycket mer detaljrika och nyanserade än de brukar vara när eleverna endast skrivit på andraspråket från början. De flerspråkiga eleverna använder här hela

sin språkliga potential och låter förstaspråket stödja andraspråket, och i de samtal på förstaspråket som uppstår om korrekta formuleringar förstärks båda språken.

I samma artikel visas hur elever i årskurs fem arbetar med arbeten om brobyggen och använder båda språken till hjälp för att förstå olika begrepp. Denna illustration visar hur lärare med ganska enkla medel kan ge eleverna stöd



**Tvåspråkig begreppslista.** FOTO GUDRUN SVENSSON

att utveckla sina båda språk. Eleverna arbetar intensivt med begreppen på båda språken medan de diskuterar på sitt vardagsspråk och får med hjälp av detta en djupare förståelse av innebörden, bättre minneslagring och möjlighet att använda orden produktivt.

Varje år under skoltiden får elever ett stort inflöde av kunskapsrelaterade begrepp som tilltar i komplexitet och som definieras av uttryck som i sin tur både ökar i längd och blir alltmer abstrakta. Efter att under de första åren ha koncentrerat stor del av inläringen på att lära sig läsa och skriva ska elever därefter ha tillägnat sig skriften för att kunna ta till sig lärobokstexter som blir mer och mer språkligt avancerade för varje år. Exempelvis kan ett så basalt adjektiv som *lång* få både en förled och en substantiverande efterled och bli *förlängning* som är en abstraktion och svårare att förstå. Ett så vanligt och konkret ord som *korv* och det likaledes enkla och basala ordet *stoppa* kan kombineras och substantiveras till *korvstoppning* som dessutom är ett ord som kan ha metaforisk betydelse.

## Reflektionsfrågor utifrån identitetsutveckling

Cummins & Early beskriver hur elever kan arbeta med identitetstexter. De beskriver t.ex. att eleverna kan göra livsberättelser i ord och bild.

Frågor att fundera över och diskutera:

- 1.** Hur skulle du kunna låta dina elever beskriva sina språkliga livsresor genom att låta dem arbeta med ord och bild, men också med sådana kreativa uttrycksformer som sång, musik och teater?
- 2.** Hur kan du arbeta så att dina elever upplever att de har rätt att ha tillhörighet i olika kulturer och olika språk?

## Reflektionsfrågor utifrån begreppsutveckling

I skolan är begreppsutveckling en viktig faktor för utveckling av ett skolrelaterat ämnesspråk. I klasser med flerspråkiga elever kan nivån i begreppsutveckling i svenska skifta väsentligt eftersom det kan finnas nyanlända elever, elever som utvecklat svenska ända sedan födseln och fått ett stort inflöde av svenska och elever som gått i svensk förskola men som endast fått inflöde av svenska under skoltid.

Frågor att fundera över och diskutera:

- 1.** Hur kan du arbeta så att alla elever kan tillgodogöra sig det abstrakta ämnesspråket som du förmedlar och vill att eleverna ska utveckla?
- 2.** Hur kan du använda alla medier och kreativa uttrycksformer för att skapa förståelse för vardagliga begrepp som förväntas att elever egentligen ska kunna vid skolstart men som kanske inte alla dina elever tillägnat sig?
- 3.** Hur kan du arbeta för att dina elever som redan har ett skolkapitel med en utvecklad begreppsuppfattning ska kunna ta det med sig in i svenska skolan och inte förlora sina kunskaper medan de tillägnat sig andraspråket?

## Mer om begreppsutveckling med sammansättningsmatta, förskoleklass

### Arbete med sammansättningar av ord i förskoleklassen

Det svenska sättet att kunna sammanfoga ord till längre och längre enheter kan vålla stora problem för flerspråkiga elever som inte har detta system för ordbildningar i sina språk. Förskolebarn med svenska som förstaspråk tolkar snabbt att ordet mormorsfar är något som handlar om en man och att *smörgåsst* gäller ostsorten och inte smörgåsen medan den sortens kombinationer inte är lika genomskinliga för flerspråkiga elever som många gånger ser det första i stället för det sista ordet i sammansättningen som avgörande. Exempelvis beskriver Wallerstedt (1997) hur gymnasister med svenska som andraspråk feltolkar sammansatt ord.

Följande exempel är från en videofilmning och observation i en förskoleklass (Svensson, opublicerat material). Läraren i förskoleklassen är medveten om att barnen har svårigheter att förstå sammansättningar och ofta feltolkar dem och arbetar därför med att bygga upp barnens kunskap om hur sammansättningsmönster är konstruerade i svenskan. För det ändamålet har hon en särskild matta som hon kallar sammansättningsmattan. I exemplet från en sådan genomgång av sammansättningar förekommer transspråkande inslag som i detta fall inte handlar om övergångar mellan verbala språk utan om bilder och kroppsspråk. Flerspråkighetsforskare som García och Li Wei (2014) menar att flerspråkigt transspråkande inte bara omfattar verbala språk utan att transspråkande också innebär användning och övergångar mellan multimodala resurser, det vill säga sådant som exempelvis bild, film, musik och kroppsspråk. Under den här genomgången använder läraren till att börja med konkreta föremål i kombination med sitt kroppsspråk.

Barnen sitter runt mattan och läraren tar till att börja med fram ett ägg och frågar vad det är. Alla vet inte vad det heter på svenska men någon elev ger svaret ägg, vilket läraren upprepar som ”ett” ägg och markerar ordet som ett ett-ord. Sedan lägger hon ägget på mattan i första kolumnen och tar fram en kopp och frågar ett av barnen som skakar på huvudet. Ett annat barn säger ”kopp” och läraren upprepar och säger ”en” kopp och ställer ner i andra kolumnen. Sedan tar hon fram en äggkopp och sätter ägget i det och frågar vad det nu blir. Det vet inte så många och det visar sig att alla inte vet vad äggkopp är, för man använder inte sådana hemma. Läraren vänder sig till Aisha:

**Läraren:** Hur gör du då när du äter ägg?

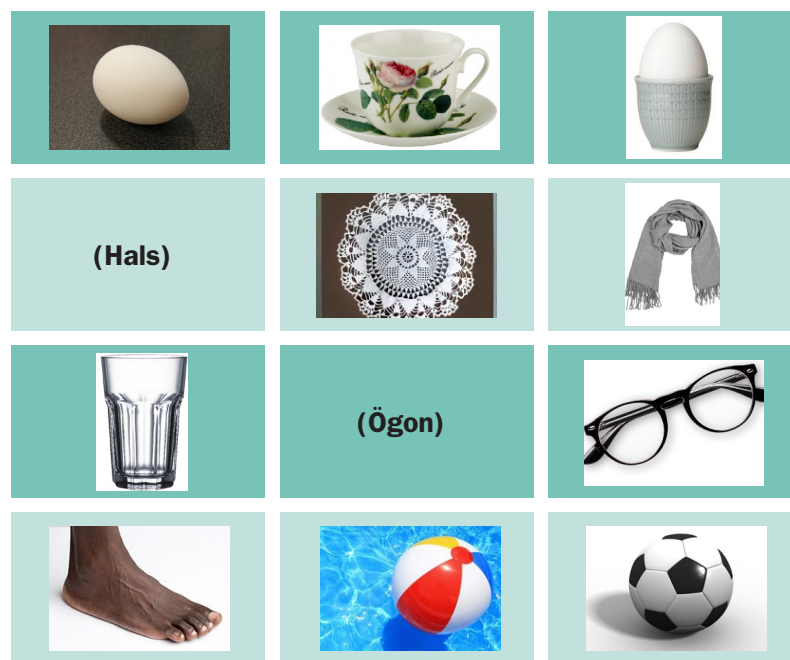
**Aisha:** Handen

**Läraren:** Bränner du dig inte i handen då?

**Aisha:** Nä kall.

**Läraren:** Ja så kan man förstås också göra.

Aisha är en nyanländ elev och det dröjer varje gång innan hon svarar men läraren avvaktar och låter henne svara när hon tänkt efter varigenom läraren bejakar att Aisha kan behöva tid på sig. Läraren har ett interkulturellt förhållningssätt med vilket hon visar och bejakar att det finns andra sätt att inta mat.



**Sammansättningsmatta i förskoleklass.** BILD GUDRUN SVENSSON

Sammansättningen ägg + kopp = äggkopp. Lärarna går igenom sammansättningar med hals + duk = halsduk och glas + ögon = glasögon och väcker barnens förtjusning genom att de ska tänka sig i sin fantasi att det först ligger en hals och sedan ett par ögon på mattan.

Slutligen pekar hon på Samirs fot och frågar vad han har där. Samir tror först att det gäller skon och sedan strumpan men när han förstår att det handlar om hans fot tar han av skor och strumpor och ställer sin nakna fot i rutan. Sedan lägger läraren en boll i nästa ruta och frågar vad det nu blir för ett nytt ord när man tar fot plus boll.

”Vad älskar du mest att spela?” säger läraren till Samir.

”Fotboll” ropar barnen i korus och läraren hämtar en fotboll och lägger dit.

Med denna kommentar och också i de föregående visar läraren hur hon knyter sin genomgång till barnens upplevelsevärldar.

***”I nästa moment hämtar läraren färdigskrivna lappar som hon och barnen läser tillsammans. De ser på bokstäverna och ljudar och får ihop ord för ord som placeras vid respektive sak.”***

I nästa moment hämtar läraren färdigskrivna lappar som hon och barnen läser tillsammans. De ser på bokstäverna och ljudar och får ihop ord för ord som placeras vid respektive sak. Hon lyfter särskilt fram och visar på kortet att det sista ordet ju blir längre eftersom det är sammansatt av två ord. På det här viset kombinerar hon det talade och skrivna språket med kroppsspråket och konkreta bilder, också det transspråkande enligt forskare som García & Wei (2013).

Den här läraren kunde ha utvidgat transspråkandet till att också anknyta till elevernas verbala flerspråkiga resurser. Alla elever i gruppen kunde inte svenska benämningar som exempelvis ägg, glasögon eller äggkopp. När hon skulle lyfta fram begreppet ”hals” blev det en diskussion om kroppsdelar som huvud, armar, kropp och ben, och det framgick tydligt att de svenska orden var obekanta för några av barnen. För de flerspråkiga barnen hade det varit bra för deras kunskapsinhämtning om de fått säga orden på sina förstaspråk och visa att de kände till begreppen och också fått möjlighet att knyta benämningar på första- och andraspråket till varandra.



## Reflektionsfrågor för praktiska exempel

Dessa frågor fungerar även i andra årskurser.

- 1.** Sammansättningar, som är vanliga fenomen i både vardagsspråket och skolspråket är ett besvärligt fenomen för många flerspråkiga barn. De kan lära sig att förstå sammansättningar receptivt, det vill säga att lyssna in dem och läsa om dem, men missförstår dem ibland ändå. De flerspråkiga eleverna använder däremot mer sällan sammansättningar produktivt, det vill säga genom att säga dem eller använda dem i skrift. Hur kan du redan i förskoleklassen arbeta med sammansättningar och inspirera eleverna att själva använda sammansättningar?
- 2.** Ett annat svårfångat fenomen är det som kallas partikelverben, där den betonade partikeln avgör betydelsen på kombinationen av verb + partikel, till exempel hålla **på**/hålla **till**/hålla **av**/hålla **om**. Hur kan du redan i förskoleklassen arbeta muntligt för att skapa medvetande hos eleverna och också lära ut vanliga partikelkombinationer? Kanske uppgiften verkar för svår för en förskoleklass, men tänk på att man enligt García ska hålla en hög kognitiv nivå. Hur kan man leka fram en sådan förståelse? Vilka lekar kan du konstruera för att göra detta till ett repetitivt moment?
- 3.** Läraren i exemplet gjorde en sammansättningsmatta. Kan du komma på andra "språkmattor" som du kan konstruera för att på ett både repetitivt och omväxlande sätt utveckla elevernas begreppsförmåga?

## 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.
- 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%3).
- 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). 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.
- Svensson, Gudrun (opublicerade paper).
- 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 rosenårdssvenska. 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.