

Transspråkande i ett flerspråkigt och interkulturellt klassrum

Carla Jonsson, Umeå universitet och Stockholms universitet

Inledning

Föreställ er att en lärare undervisar spanska för en elevgrupp där eleverna talar arabiska, franska, engelska, somaliska och svenska som förstaspråk. Läromedlet som läraren använder är skrivet på spanska och svenska. Målspråket spanska är det språk eleverna förväntas lära sig och utveckla medan svenska är det språk de förväntas kunna och som därför ska användas som stöd när de lär sig det nya språket. Instruktioner, förklaringar och allmän information är i läromedlet skrivna på svenska. De spanska orden har fått svenska översättningar. Hörövningar, där elever ska lyssna på en kort text på spanska, bygger på frågor på svenska där elever förväntas besvara dessa på just svenska. I sin undervisning använder läraren läromedlet men också annat undervisningsmaterial som följer liknande struktur och som bygger på svenska och spanska. Läraren använder målspråket så ofta som möjligt men använder också svenska för instruktioner och förklaringar. Det är tydligt att det svenska språket förväntas vara som en bro för att eleverna ska lära sig målspråket. I allt detta finns en viss obalans. Vissa av eleverna – och vissa av lärarna – har ju andra språk än svenska som förstaspråk. Självklart kan även de språken användas som stöd när eleverna lär sig det nya språket.

Den här texten tar upp hur flerspråkighet kan användas som en resurs i språkundervisningen. Begreppet flerspråkighet används på olika sätt av olika personer. Här används begreppet för att referera till användningen av två eller flera språk i tal och/eller skrift (se utförligare diskussion under rubriken 'Flerspråkighet'). Texten ger exempel på hur flerspråkighet kan tas tillvara och utvecklas i undervisningen i moderna språk. Modersmålsundervisningens betydelse och bidrag till språkutveckling beskrivs också. Eftersom lärare i alla ämnen arbetar med och genom språket är de resultat, diskussionsfrågor och förslag till undervisningsaktiviteter som presenteras relevanta för alla lärare.

En stor del av Sveriges grundskoleelever – nästan 30% – har ett annat modersmål än svenska (Skolverket, u.å.). Detta innebär att alla lärare sannolikt undervisar elever som har minst ett annat modersmål än svenska. Det finns därmed stora behov av att utveckla undervisningen för elever som inte har svenska som sitt modersmål så att undervisningen utgår ifrån och tar tillvara deras kunskaper. Genom att medvetet arbeta

med språk och flerspråkighet som resurser i sin undervisning kan lärare arbeta för att ta tillvara och utveckla språkliga och interkulturella kompetenser – till exempel kunskaper om olika kulturer och om hur språk används i vissa sammanhang – på ett sätt som har potential att gagna både undervisningen, de flerspråkiga eleverna och samhället i stort.

I samhället finns det många olika attityder gentemot språk. Att se språk som resurs och en tillgång är en sådan attityd (Ruíz, 1984). Vilka attityder vi har påverkar vår syn på språk och kan därigenom få olika konsekvenser för talare av språken. I undervisningen kan synsättet att 'språk är en resurs' få konsekvensen att olika språk – trots att de kanske tillskrivs olika hög/låg status i samhället – legitimeras och ges värde i klassrummet. Detta kan bidra till att höja olika språks status i skolsammanhang och kanske på sikt i samhället.

Ofta talar man om det 'flerspråkiga klassrummet'. Vad som menas med det är inte alltid tydligt eftersom olika personer definierar det på olika sätt. I den här texten ses klassrum och skolor som transnationella, det vill säga gränsöverskridande, och interkulturella mötesplatser för olika språk och kulturer (Canagarajah, 2020). Centrala begrepp i den här texten – som flerspråkighet, modersmål, förstaspråk och transspråkande – definieras nedan.

Det finns idag stora utbildningsklyftor mellan olika grupper i samhället. Språket spelar en central roll i all undervisning och därmed för att skapa tillgång till utbildning. Skolan har enligt skollagen ett stort ansvar för att överbrygga utbildningsklyftorna i samhället. Detta är skolans kompensatoriska uppgift. Genom modersmålsundervisning och genom att ta tillvara elevers olika språkliga resurser i undervisningen kan man arbeta för att stärka tillgången till utbildning även för de elever som inte har svenska som modersmål. I och med att samhället blir alltmer flerspråkigt är det angeläget att undervisningen i skolor, i stället för att utgå ifrån enspråkiga normer, anpassas till att i högre utsträckning bygga på flerspråkiga perspektiv och normer. Ett sådant flerspråkigt perspektiv betyder inte att läraren behöver lära sig fler språk utan snarare att läraren bjuder in elever att bidra med sina kunskaper i olika språk. Dessutom är många lärare själva flerspråkiga och genom lärarsamarbeten kan man få tillgång till många olika språk som kan användas i undervisningen.

Transspråkande (på engelska *translanguaging*) är att använda två eller fler språk på ett integrerat sätt. För att stödja elever i deras lärande genom att bygga vidare på de kunskaper de redan har, kan man arbeta med transspråkande som pedagogisk praktik, vilket innebär att undervisningen utgår ifrån ett flerspråkigt perspektiv (se utförligare diskussion under rubriken 'Transspråkande och språkliga repertoarer'). Att arbeta flerspråkigt ökar elevers metaspråkliga medvetenhet, det vill säga deras förmåga att reflektera över i vilka kontexter de exponeras för sina olika språk. Det kan vara ett sätt för dem att öka medvetenheten om språkens likheter och skillnader. Genom att utveckla

sin flerspråkighet kan eleverna känna trygghet och säkerhet vilket kan bidra till att de utvecklar sin förståelse av omvärlden” (Skolverket, 2025a, s. 7). Detta kan i sin tur bidra till att stärka lärandet.

Betydelsen av modersmål eller förstaspråk när man lär sig språk

Vilket eller vilka språk som kan ses som en persons modersmål är inte alltid enkelt att avgöra. Ett modersmål kan vara det eller de språk som en person ”lärt sig först”, ”använder mest”, ”kan bäst”, eller det eller de språk personen ”identifierar sig med” (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 18). Det kan alltså röra sig om ett eller flera språk. Vilket eller vilka språk som är en persons modersmål kan definieras olika av olika personer och det kan förändras med tiden. Om man till exempel flyttar till ett annat land kan det språk man använder mest bli ett helt annat. På sikt kan man komma att se på ett nytt språk som man lär sig som sitt modersmål. Denna tvetydighet gör att forskare ofta använder begreppet ’förstaspråk’ i stället för modersmål och ’andraspråk’ för språk som man lär sig (åtminstone något) senare i livet (Abrahamsson, 2009, s. 13). Gränsen mellan förstaspråk och andraspråk är inte alltid så tydlig och bör därför ses som flytande. Eftersom termen modersmål är en del av ämnesnamnet ’modersmålsundervisning’ kommer modersmål och förstaspråk i det här texten att användas som synonymer.

Modersmålsundervisning kan bidra både till språkutveckling och till kunskapsutveckling. Här redovisas några bidrag som forskning kommit fram till. Modersmålsundervisning stödjer språkutvecklingen både i modersmålet och i de språk som elever håller på att lära sig (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 40), till exempel svenska, franska eller tyska. Detta beror på att språkutveckling och begreppsutveckling är processer som sker parallellt – till exempel när ett barn lär sig nya företeelser och samtidigt lär sig de språkliga benämningarna för dessa företeelser (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 40). Barn och ungdomar som kommer till Sverige har kunskaper i andra språk, på samma sätt som två- eller flerspråkiga barn och ungdomar som är födda eller uppvuxna i Sverige. Genom att bygga vidare på dessa språkkunskaper kan man bidra till att stärka de språkkunskaper som redan finns och samtidigt gynna samt påskynda processen när barn och ungdomar lär sig det svenska språket. Om utveckling av modersmålet av någon anledning stannar av innebär detta ett avbrott i begreppsutvecklingen (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 40).

För att föreställa sig denna process tydligare kan man göra liknelsen till ett träd där trädet med stam, grenar, löv och blommor får representera kunskaper i en persons förstaspråk (ett eller flera). När personen lär sig ett nytt språk bygger man vidare på grenarna, löven och blommorna och även stammen påverkas med tiden. Man bygger alltså vidare på det man redan har. Om personen å andra sidan inte tillåts bygga vidare på den kunskap som hen redan har, kan man föreställa sig att trädet ställs undan och att

personen blir tvungen att börja på ett nytt träd. Detta tar mer tid och sker dessutom utan det stöd som det första trädet representerar.

Modersmålsundervisningen stödjer också kunskapsutvecklingen i skolan (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 42). Detta har att göra med att det språk man använder för kommunikation i vardagliga situationer, till exempel i hemmet, inte alltid är detsamma som det språk som krävs för att lära sig kunskapsstoff (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 42). Det tar lång tid att utveckla ett nytt språk så att det kan användas effektivt för kunskapsutveckling i skolan. Man brukar tala om att det tar 5–7 år (Cummins, 1981). Under denna tid är modersmålsundervisningen ett särskilt effektivt stöd. Förutom de bidrag som nämnts kan modersmålsundervisningen även gynna utvecklingen av en trygg identitet (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 42–43), eftersom det ofta finns en koppling mellan språk och identitet.

Länken mellan språk och identitet ser olika ut från person till person. För vissa personer är språket starkt kopplat till en del av deras identitet, medan det för andra personer inte alls är så. Vissa kan känna att ett nytt språk som de lär sig blir en viktig del av deras identitet, till exempel i samband med en flytt, medan andra kan tycka att deras förstaspråk eller andraspråk är mer centrala för deras identitet. Oavsett hur vi ser på vår identitet, upplevs språk ofta som något personligt (till exempel vårt uttal och vilka ord vi använder). Det kan därför upplevas som mycket negativt att få tillsägelser om språkanvändning, eller att inte alls ges tillfälle att använda de språk man kan.

Flerspråkighet

Flerspråkighet kan enkelt definieras som användningen av två eller fler språk i tal och/eller skrift. Flerspråkighet används här som en övergripande term som även innefattar tvåspråkighet. Tvåspråkiga eller flerspråkiga talare kan ses som ”de som använder två eller fler språk (eller dialekter) i sin vardag” (Grosjean, 2010, s. 4, min översättning). I denna definition betonas inte den språkliga kompetensen i de inblandade språken, utan snarare att språken – eller dialekterna – används i vardagen. En sådan generös definition av flerspråkiga talare är gynnsam i skolan eftersom snävare definitioner, som främst eller enbart bygger på språklig kompetens, riskerar att missa att synliggöra flerspråkiga personer som av olika anledningar inte fått möjlighet att utveckla sina språk inom flera olika områden och/eller i skrift. I skolsammanhang är det angeläget att betona att flerspråkighet inte är en synonym till att ha ett annat förstaspråk än svenska. Flerspråkiga personer kan mycket väl ha två eller flera språk som förstaspråk, varav svenska kan vara ett.

I skolsammanhang är det också angeläget att elever själva får möjlighet att definiera sig och sin två- eller flerspråkighet. Ser de sig själva som två- eller flerspråkiga, eller inte? Förutom språklig kompetens och användning av språken i vardagen handlar frågan

också ofta om identitet, och hur man ser sig själv. Flerspråkighet – liksom språk i allmänhet – har ofta en koppling till personers identitetsutveckling, självkänsla och självbild. Språk är alltså något personligt som kan påverka hur vi ser på oss själva. I skolsammanhang är det därför angeläget att de språk eleverna talar värderas och uppskattas.

Flerspråkighet kan ses som en resurs både för individer och för samhället i stort. Dock är enspråkiga normer fortfarande dominerande i många samhällen och i skolan vilket kan påverka synen på flerspråkighet negativt och vilket bidrar till att flerspråkighet inte alltid ses och används som en tillgång i skolan.

Enligt enspråkiga normer förväntas språk hållas separata. Då två eller flera språk används men uppmantras att hållas isär, talar man ibland om 'dubbelt enspråkiga normer' (Jørgensen, 2008) eller om 'parallell enspråkighet' (Heller, 1999). I skolor märks enspråkiga normer eller parallell enspråkighet till exempel i läromedel, i elevers scheman och i att kollegiet ibland är uppdelat efter vilka språk lärarna undervisar – till exempel modersmållärare, lärare i moderna språk, svensklärare – vilket kan resultera i att dessa lärare får olika mötestider och därför får svårare att praktiskt träffas och planera ämnesöverskridande undervisningsaktiviteter. Lärarsamarbeten över ämnesgränserna – till exempel att en modersmållärare samarbetar med en svensklärare eller en lärare i moderna språk – kan i stället resultera i nya flerspråkiga perspektiv i undervisningen. Många lärare är flerspråkiga och har tillsammans tillgång till många olika språk som de kan använda i undervisningen.

Enspråkiga normer eller parallell enspråkighet är ofta synliga i planering och genomförande av undervisningen. I undervisningen av moderna språk uppmantras målspråket att användas och svenska ses som stöd för lärandet. Samtidigt används inte ofta andra språk som stöd för lärandet. Samma normer speglas ofta i undervisningsmaterial och läromedel som ju brukar utgå från det svenska språket. Här kan man fundera över vilka föreställningar det finns om språk i undervisningen. Ses språk som separata enheter som alltid bör hållas åtskilda eller kan och bör språken användas mer integrerat? Behöver allt som sägs och produceras i samband med undervisning vara språkligt korrekt och enspråkigt eller finns det utrymme för mer gränsöverskridande och integrerad språkanvändning i vissa aktiviteter?

Jämfört med hur språk delas upp i undervisningen, ser flerspråkiga barns och ungas språkanvändning annorlunda ut eftersom de ofta i sin vardag använder sina språk på ett mer integrerat sätt. Kanske läser de på ett språk, tilltalar en förälder på ett annat språk och chattar med en kompis på ett tredje språk. Detta gör de samtidigt som de är medvetna om enspråkiga normer i skola och samhälle, vilket leder till att de ofta separerar sina språk i undervisningssituationer och i andra formella situationer, till

exempel i samtal med lärare och skolledare, samt vid anställningsintervjuer (Jonsson, 2013).

Barn och unga som lever ett flerspråkigt liv och som använder flerspråkighet integrerat i sin vardag besitter värdefulla språkliga och ofta kulturella kompetenser. Att skolan tar tillvara och vidareutvecklar dessa kompetenser är gynnsamt för de ungas lärande, identitetsutveckling, självkänsla och självbild. Skolan kan och bör stötta och utveckla den flerspråkighet som barn och unga har med sig hemifrån och samtidigt utveckla flerspråkigheten hos de elever som enbart talar ett språk i hemmet.

Transspråkande och språkliga repertoarer

Transspråkande kan definieras som ”flerspråkiga talares förmåga att flytta mellan språk, och [samtidigt] behandla de olika språk som bildar deras repertoar som ett integrerat system” (Canagarajah, 2011, s. 401, min översättning). Att språken används integrerat är med andra ord centralt i denna typ av språkanvändning. Exempel på integrerad språkanvändning kan vara att en person läser en text på ett språk, och pratar om texten på ett annat språk, eller att en elev använder två eller fler språk i samma yttrande. Inom transspråkande förutsätter man inte att språk är separata enheter. I stället tillåts och uppmuntras kommunikation att flöda fritt (eller åtminstone relativt fritt) över språkliga gränser. Att använda transspråkande är en kompetens som kan odlas, utvecklas och uppmuntras.

Vad är då skillnaden mellan transspråkande och kodväxling? Transspråkande kan ses som en övergripande term som innefattar kodväxling (se García, 2009, s.47). Dock utgår de båda begreppen från olika synsätt: Där kodväxling utgår från språket och att dessa är separata enheter, fokuserar transspråkande i stället på talarna (inte språket) och tar avstånd från synen på språk som separata enheter för att i stället betona hur språken används på ett integrerat sätt (för en mer utförlig diskussion om skillnader, se Jonsson, 2017).

Transspråkande är både en språklig praktik som elever använder i sin vardag (det vill säga, flerspråkig språkanvändning i vardagen) och en pedagogisk praktik som lärare kan tillämpa systematiskt i sin undervisning (García, 2009; García & Li Wei, 2014). Båda dessa betydelsefulla gås igenom här. Att använda transspråkande som pedagogisk praktik innebär att undervisningen utgår ifrån ett flerspråkigt perspektiv, i stället för ett enspråkigt perspektiv. I undervisningen av moderna språk arbetar man med två språk och på det sättet är undervisningen flerspråkig. För att arbeta med ett flerspråkigt perspektiv krävs det dock att man inte betonar språkens åtskildhet – såsom i parallell enspråkighet – utan att man uppmuntrar till att integrera språken i undervisningen. Att integrera språken handlar inte enbart om möjligheten att ’blanda’ språk. Det är snarare ett synsätt där elever aktivt tillåts och uppmuntras att använda alla sina språkliga

resurser i lärandet. Transspråkande som pedagogisk praktik är ett språkutvecklande arbetssätt.

Genom transspråkande förmedlar och överför talare både språklig och kulturell kunskap ifrån olika språk (García, 2009, s. 47). Detta beror på att ord kan bära på kulturella betydelser (till exempel kan ordet 'midsommar' ge oss associationer av midsommarfirande, sill och potatis) och att språkliga uttryck ofta används på olika sätt i olika kulturella sammanhang (till exempel hur man hälsar på varandra i olika länder eller sociala sammanhang, eller hur man tilltalar varandra – du/ni). Transspråkande som pedagogisk praktik är i linje med ett interkulturellt förhållningssätt, det vill säga ett gränsöverskridande förhållningssätt som bygger på att språk och kulturer berikar varandra, eftersom det utgår från och bygger på elevers språkliga och, i viss mån, kulturella kunskaper.

I stället för att fokusera på språk som fasta, separata enheter ser man inom transspråkande-perspektivet elevens språkliga praktiker som en helhet, som en 'språklig repertoar' (Busch, 2012, s. 521). I personers språkliga repertoarer ingår språk, dialekter och register – det vill säga en persons språkanvändning i olika sammanhang (till exempel vardagsspråk med vänner eller akademiskt språk i skolan) men också andra sätt att uttrycka sig som till exempel kroppsspråk och bildspråk. När personer kommunicerar använder de resurser från sina språkliga repertoarer. Att använda språk integrerat genom transspråkande kan för individen innebära att man bejakar hela sin språkliga repertoar i kommunikationen med andra. I skolsammanhang kan integrerad språkanvändning innebära att till exempel en lärare i moderna språk i sin undervisning utgår från målspråket och svenska men även väver in andra resurser när det passar eller behövs. Läraren kan använda kroppsspråket för att visa till exempel att en boll är rund, eller för att visa en viss riktning (där, här). Läraren kan också rita en bild på tavlan för att illustrera och tydliggöra något. Om läraren kan andra språk än målspråket och svenska kan också dessa användas i undervisningen. Läraren kan också uppmuntra elever till att använda andra språk som ingår i deras språkliga repertoarer men som läraren inte nödvändigtvis kan.

En studie om transspråkande i engelskundervisning i årskurs 5 visar att läraren framför allt använde engelska och svenska i sin undervisning men att hon också uppmuntrade elever i klassen att använda spanska, ett språk som flera av eleverna kunde men som hon själv hade begränsade kunskaper i (Jonsson, 2019). Genom att använda elevernas språkkunskaper som resurser i undervisningen tillskrev hon dessa kunskaper ett värde samtidigt som hon legitimerade det spanska språket i sammanhanget. Ideologiskt är detta betydelsefullt. Genom sin praktiska tillämpning i undervisningen visade hon också eleverna att deras kunskaper i spanska kunde användas som stöd för att lära sig ett annat språk. Att läraren använde ett språk som hon själv inte behärskade påverkade ibland

hennes lärarroll eftersom hon ibland själv blev den som lärde sig och som fick förlita sig på elevernas kunskaper, till exempel i samband med översättningar. Eleverna fick vara experter och läraren den som lärde sig något nytt. Samtidigt var det tydligt att det var läraren som bestämde när eleverna fick möjlighet att använda transspråkande (med svenska eller spanska) och när de skulle hålla sig till målspråket engelska (Jonsson, 2019). Här kan man tänka sig fördelarna med att systematiskt arbeta med transspråkande som pedagogisk praktik eftersom elever då får vara med och ta ansvar för att använda sina språkliga resurser i skolsammanhang.

En studie om transspråkande på språkintruktionsprogrammet på gymnasiet synliggör hur lärare kan legitimera och lyfta flerspråkig språkanvändning genom att till exempel bjuda in eleverna att översätta ord från svenska till dari/arabiska (Gynne, 2019). Översättningar av detta slag används som ett stöd när elever lär sig nya begrepp och genom detta arbetssätt uppmuntras eleverna att överföra kunskaper mellan sina språkliga resurser (Gynne, 2019). Att arbeta med översättningar i undervisningen kan innebära utmaningar, inte minst på grund av nyanskillnader mellan betydelser av ord på olika språk. Man kan till exempel arbeta med egna översättningar och jämföra med översättningar gjorda genom översättningsprogram som till exempel *Google translate*. Genom att identifiera sådant som går förlorat i datoriserade översättningar synliggörs elevernas språkliga och interkulturella kompetenser (se del 4 i modulen *Skriftlig produktion och interaktion*). I undervisningen kan elever få ta på sig rollen – och ansvaret – som experter på de språk de kan. Att eleverna blir sedda som kompetenta kan i sin tur bidra till att deras motivation ökar. Läraren kan uppmuntra till användning av ordböcker och nätlexikon, samt bidra med diskussioner kring ord och uttryck för att skapa samband mellan språk och utveckla elevernas metaspråkliga medvetenhet.

Genom att i undervisningen bygga vidare på de språkliga resurser som elever har, skapar man genom transspråkande kopplingar mellan den kunskap som eleverna redan har och den kunskap de håller på att utveckla (jämför resonemanget om modersmålsundervisning ovan). Genom att arbeta med transspråkande får eleverna större metaspråklig medvetenhet. Förutom att stötta undervisningen och lärandet kan transspråkande som pedagogisk praktik även stötta elevernas identitetsskapande (Creese & Blackledge, 2010). Detta har att göra med att språk och identitet för många personer hör ihop på något sätt. Om en elev känner en stark koppling mellan något eller alla sina språk och sin identitet är det positivt för dennes identitetsskapande att kunna använda det eller de språken i undervisningen. Genom att ta tillvara elevers språk i undervisningen kan lärare signalera att dessa språk har betydelse och ett värde, vilket i sin tur kan vara stärkande för elevernas identitet som talare av de språken. Fler möjliga identiteter bejakas därigenom med transspråkande som pedagogisk praktik. Genom att alla språk ses som värdefulla resurser i undervisningen kan transspråkande dessutom bidra till social rättvisa (García, 2009; García & Li Wei, 2014).

Transspråkande i undervisningen av moderna språk

Målspråket har ju en självklar roll i undervisningen av moderna språk. I gymnasieskolans ämnen moderna språk – fortsättning och moderna språk – fördjupning ska undervisningen i allt väsentligt ske på målspråket (Skolverket, 2025b, 2025c). Det finns dock ingen motsättning mellan denna formulering och att använda andra språk än målspråket i undervisningen. Det svenska språket används ju ofta i moderna språk. I undervisningen är det alltså fullt möjligt att använda sig av elevernas alla språkliga resurser. Det är dock särskilt i bedömningsituationer som elever förväntas använda sig av målspråket. Hur kan man då arbeta med transspråkande som pedagogisk praktik i undervisningen av moderna språk? Hur kan det gå till rent praktiskt? Exempel kommer att ges i det som följer men på det stora hela handlar det om ett övergripande synsätt i undervisningen – ett synsätt som utgår ifrån flerspråkiga, i stället för enspråkiga, perspektiv och som bejakar, lyfter och använder elevers språkliga resurser.

Som nämnts ovan utgår redan undervisningen i moderna språk ifrån åtminstone två språk, målspråket och svenska. Transspråkande används redan i många skolsammanhang utan att man kanske reflekterat över det. Svenska kanske används för att ge instruktioner inför läsningen av en text medan själva läsningen sker på målspråket. Dessutom används svenska sannolikt för förklarningar, förtydliganden och genomgångar medan målspråket kanske används för att starta upp lektionen (*'Ahora empezamos la clase'*) och för att markera fokus på ämnet (se även Jonsson, 2019). En sådan språkanvändning kan utvecklas ytterligare – för att erbjuda fler flerspråkiga perspektiv – genom att använda språken på ett mer integrerat sätt, till exempel genom översättningar och jämförelser mellan språken, samt genom att läraren arbetar systematiskt med transspråkande. Sådana övningar bidrar till elevers metaspråkliga medvetenhet.

Även läromedel och undervisningsmaterial i moderna språk är ofta på två språk. Man skulle därför kunna säga att undervisningen i moderna språk redan åtminstone i viss mån är tvåspråkig. Dock handlar det om en parallell enspråkighet snarare än en mer integrerad flerspråkig användning som i transspråkande. Läromedel skrivs ofta utifrån en parallellt enspråkig norm. Syftet är att man ska lära sig målspråket via det svenska språket. Läromedel erbjuder därför tvåspråkiga ordlistor, förklaringar på svenska och så vidare. I studien om transspråkande i engelskundervisningen, som nämnts ovan, sågs liknande tendenser: I undervisningsmaterialet och lärarens anteckningar på tavlan dominerade texter som var enspråkiga eller ”parallellt enspråkiga” (Jonsson, 2019, s. 332), det vill säga där de två språken representerades separat. Studiens resultat visar att det i dessa undervisningssituationer skedde en sorts ”kamp” mellan transspråkande, där språken ses som integrerade, och parallella enspråkigheter, där språken som separata enheter betonas och förstärks (Jonsson, 2019, s. 343).

I undervisningen av moderna språk finns det alltså redan vissa flerspråkiga perspektiv men förutom målspråken är det främst svenska som står i fokus. Detta pekar på en obalans. Visserligen kan eller lär sig de flesta elever svenska men många elever talar också andra språk än svenska och dessa språk kan ju också med fördel nyttjas som resurser när man lär sig målspråket, till exempel genom att göra jämförelser mellan språken. Just av denna anledning, att alla språk ses som värdefulla resurser i undervisningen, kan transspråkande som pedagogisk praktik bidra till inkludering och större social rättvisa (García, 2009; García & Li Wei, 2014).

För att arbeta med transspråkande som pedagogisk praktik krävs det att man arbetar systematiskt med ett flerspråkigt perspektiv. Det handlar alltså inte om enstaka övningar utan om ett språkutvecklande arbetssätt. Till en början när man använder sig av transspråkande i undervisningen behöver lärare arbeta aktivt för att medvetandegöra elever om att de kan se och utnyttja sina olika språk som resurser när de lär sig till exempel ett nytt språk. Om elever inte tidigare gjorts uppmärksamma på att de språk de kan är resurser som kan nyttjas i undervisningen, eller om elever kanske till och med har negativa upplevelser i samband med en viss språkanvändning – till exempel tidigare förbud att använda ett visst språk, diskriminering – kan de såklart dra sig för att använda språket i skolsammanhang. Det finns också andra anledningar som gör att elever inte vill använda vissa språk. Det är därför viktigt att ingen elev tvingas 'representera' ett visst språk i undervisningen, och att elever inte pekats ut som talare av ett visst språk mot deras vilja. Intresset och viljan att tala om sitt/sina språk behöver komma från eleven. Som tidigare nämnts, är flerspråkiga barn och unga ofta medvetna om enspråkiga normer i samhälle och skola och kan av denna anledning låta bli att använda andra språk som ingår i deras språkliga repertoarer i undervisningssituationer (Jonsson, 2013). Detta med att medvetandegöra elever om att de kan se och utnyttja sina olika språk som resurser i lärandesammanhang är något som behöver ske kontinuerligt och gärna i olika ämnen och i olika uppgifter.

Utifrån ett perspektiv där alla språk ses som resurser kan lärare utforma språkutvecklande arbetssätt och praktiska övningar för undervisningen. I det som följer ges några exempel på arbetssätt och undervisningsaktiviteter som passar både i moderna språk och i andra ämnen, till exempel svenska, engelska och modersmål.

Transspråkande som jämförande perspektiv i ett språkutvecklande arbetssätt

I undervisningen kan läraren dra paralleller till språkliga konstruktioner på andra språk, och uppmuntra eleverna att göra detsamma för andra språk de känner till. Detta kallas kontrastiv undervisning och kan användas till exempel i grammatikundervisningen. Om man till exempel arbetar med hur verb böjs på spanska kan man jämföra hur detta görs

(eller om det inte alls görs) på andra språk man känner till. Läraren behöver inte nödvändigtvis känna till de andra språken utan kan använda eleverna som experter. En sådan övning bidrar dessutom till att eleverna utvecklar ett väl utbyggt metaspråk med termer för grammatiska fenomen.

Liknande jämförelser kan göras inom en mängd olika områden: vilka bokstäver finns/finns inte i ett visst alfabet? Hur räknar man på olika språk? Vad betyder olika talesätt och fasta uttryck och hur uttrycks detta på andra språk? Man kan beröra frågor om tilltal och artighet. Hur hälsar man på olika språk och i olika sociala sammanhang? Hur ber man olika personer (yngre, äldre, sådana man känner/inte känner) om en tjänst? Hur/när gratulerar man någon? Sådana här jämförande perspektiv bygger på kommunikativ och interkulturell kompetens, vilket kan engagera elever samtidigt som deras befintliga kunskaper lyfts och utvecklas. Som utgångspunkt kan man tänka sig att där boken går igenom något på svenska, kan läraren uppmuntra elever att reflektera kring hur detta görs på andra språk.

Till en början kan dessa jämförelser göras skriftligt på tavlan för att elevernas ska lära sig tillvägagångssättet för att sedan, när eleverna vant sig, allt oftare ske muntligt och spontant. Om man gör gruppdiskussioner kring detta kan elever som talar samma språk diskutera tillsammans för att identifiera olika språkliga konstruktioner i deras språk, men också elever som talar olika språk kan med fördel diskutera ihop. Man kan även inkludera olika dialekter, register och slanguttryck för att nå alla elever. Elever kan också uppmuntras att själva göra sådana jämförelser när de läser och skriver.

Tanken med dessa jämförelser är att man bygger vidare på den kunskap elever redan har. Dessutom får elever en ökad metaspråklig medvetenhet kring hur språk är uppbyggda och att det finns många olika sätt att uttrycka saker på. Att det finns flera olika uttrycksmöjligheter är något som flerspråkiga personer ofta tidigt blir medvetna om eftersom saker ju benämns olika på olika språk ('en fest' och '*una fiesta*' syftar ju på samma händelse). Vilka ord på olika språk liknar varandra? Vilka formuleringar skiljer sig åt eller påminner om varandra i olika språk? Vilka ord kan på olika språk sättas samman så att de bildar nya ord, och vad betyder dessa ord? Till exempel ordet "friluftsdag" kan delas upp till fri-lufts-dag men betyder inte den fria luftens dag utan syftar snarare på en dag då man är ute i det fria. Dessa typer av jämförelser leder till ett mer flerspråkigt perspektiv, även hos de elever som inte ser sig som flerspråkiga. Förutom att jämföra språk kan man dessutom inkludera dialekter och slanguttryck. På så sätt breddas jämförelserna och flera perspektiv – samt flera elevers erfarenheter – inkluderas. Det jämförande förhållningssättet kan också ses som ett exempel på hur lärare i sin undervisning kan arbeta med språk som de själva inte nödvändigtvis har kunskap i. Att arbeta jämförande kan ses som ett exempel på transspråkande, att arbeta med och genom olika språk.

Transspråkande i undervisningsaktiviteter

Transspråkande kan användas på många olika sätt i undervisningen, i elevers eget skrivande, i läsning av litteratur, i diskussioner och så vidare. I grundskolan eller i ett nybörjarspråk kan elever skriva enkla dialoger där målspråket används men där något annat språk också förekommer (kanske kan det handla om en turist som behöver fråga om något eller som behöver någon sorts förklaring). Eleverna kan också skriva enkla dikter med bara ett fåtal ord eller kortare uttryck där flera språk används. I diskussioner om litteratur och annat kan eleverna göra jämförelser till andra språk de känner till (som föreslagits ovan).

Elever som kommit längre i sina studier av moderna språk kan läsa poesi eller utdrag ur litteratur där transspråkande mellan språk, dialekter eller register används på något sätt. I samband med läsningen kan elever diskutera vad olika språk/dialekter/register tillför. Hur påverkar/förändrar de texten? Vad skulle gå förlorat om texten bara hade skrivits på ett språk?

Elever kan också själva producera texter med transspråkande, till exempel egna dikter eller korta pjäser där någon av karaktärerna ska tala ett annat språk än målspråket, ett visst register eller en dialekt. I arbetet med pjäsen kan man fråga sig: Vad tillför olika språk/register/dialekter? Vad gör det med karaktärerna i pjäsen? På vilka sätt präglas den övergripande berättelsen i pjäsen av att olika röster får höras? Arbetet med att skriva en dikt kan utgå från liknande frågor: Vad tillför olika språk/register/dialekter? Vad gör det med känslan i dikten? Finns det några ord i dikten som är svåra att översätta till andra språk? Att prata om spel (*gaming*) av olika slag kan till exempel vara svårt utan att använda engelska ord och uttryck. Detsamma gäller vissa sporter som till exempel *skateboard*. Eleverna kan identifiera sådant som de brukar tala om på ett visst språk och skriva en dikt om det.

Transspråkande kan också användas muntligt i olika slags övningar men också spontant i undervisningen, till exempel när eleverna diskuterar något fritt i par eller grupp. Här är det bra om läraren tillsammans med eleverna kommer överens om hur språk kan användas i undervisningen. Samtidigt som man bejakar språklig mångfald är det viktigt att inte utesluta personer som inte förstår vissa språk. Här får man arbeta för att finna en balans. Om någon som är med i en grupp/diskussion inte förstår ett visst språk får alla anstränga sig för att inkludera denna person, till exempel genom att byta till ett gemensamt språk eller genom att översätta. Precis som alltid i skolsammanhang ska kommunikationen bygga på respekt och omtanke om varandra.

Lärare kan på olika sätt bjuda in elever att använda de olika resurser som ingår i deras språkliga repertoarer, även de språk som läraren inte behärskar. Detta kan också ske genom att eleverna uppmuntras att översätta mellan språk (Gynne, 2019; Jonsson,

2019). Översättningar av ord, fraser och längre texter kan i sig ses som transspråkande i och med att de sker mellan och genom olika språk.

Sammanfattningsvis är det viktigt att poängtera att de arbetssätt och undervisningsaktiviteter som presenteras ovan enbart bör ses som exempel på hur transspråkande kan användas i undervisningen. För att arbeta med transspråkande som pedagogisk praktik krävs ett mer genomgående och systematiskt arbete (läs vidare i till exempel García, 2009; García & Li Wei, 2014).

Avslutande kommentarer

Lärare i moderna språk använder vanligtvis målspråket och svenska i sin undervisning. Dessutom används ofta dessa språk i undervisningsmaterial och läromedel. Genom att använda transspråkande ges även de elever som har andra språk än svenska som sitt förstaspråk möjlighet att använda dessa språk som resurser för sitt lärande.

Ungas språk och språkutveckling är centrala i frågor som rör integration. Språk och integration är tätt sammanlänkade, liksom språk och identitet, språk och kultur samt språk och makt. Nyanlända barn och unga behöver snabbt lära sig svenska för att nå skolans kunskapsmål, få möjlighet till integration och för att erbjudas möjligheter på arbetsmarknaden. Förutom svenska kan även kunskaper i andra språk – till exempel olika modersmål, moderna språk och engelska – vara det som ger tillträde på arbetsmarknaden. Vi vet redan nu att kunskaper i olika språk efterfrågas på arbetsmarknaden och att detta behov väntas kvarstå. Förutom kompetenser i olika språk, kan även transspråkande i sig ses som en nödvändig och värdefull kompetens på flerspråkiga arbetsplatser (Jonsson & Blåsjö, 2020).

Modersmålsundervisning och undervisning där transspråkande används som pedagogisk praktik kan starkt bidra till språkutveckling i olika språk och till att utveckla flerspråkiga kompetenser. Genom att arbeta med transspråkande kan fler elevers språkliga och kulturella erfarenheter tas tillvara, och genom att använda flera språk som resurser i undervisningen kan fler röster göras hörda i skolsammanhang (Jonsson, 2017, 2019). Att ta tillvara elevernas flerspråkighet genom transspråkande kan bidra till att tona ner de språkliga hierarkier som finns i samhället och i stället försöka ge språk en mer likvärdig status i undervisningen. Det kan därmed bidra till social rättvisa (García, 2009; García & Li Wei, 2014).

I och med att samhället blir alltmer flerspråkigt är det angeläget att undervisningen i skolor, i stället för att utgå ifrån enspråkiga normer, anpassas till att i högre utsträckning bygga på flerspråkiga perspektiv och normer. Förutom att språkkompetenser är viktiga för ungas lärande, identitetsutveckling, självkänsla och självbild kan de bli viktiga i inträdet på arbetsmarknaden där flerspråkiga kompetenser redan efterfrågas.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), s. 503–523.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), s. 401–407.
- Canagarajah, S. (2020). *Transnational literacy autobiographies as translanguaging writing*. Routledge.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), s. 103–115.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, s. 132–149.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Blackwell.
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and reality*. Harvard University Press.
- Gynne, A. (2019). ‘English or Swedish please, no Dari!’ – (trans)languaging and language policing in upper secondary school’s language introduction programme in Sweden, *Classroom Discourse*, 10(3–4), s. 347–368.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Longman.
- Hyltenstam, K. & Toumela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I: K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder?* Studentlitteratur.
- Jonsson, C. (2013). Translanguaging and multilingual literacies: Diary-based case studies of adolescents in an international school. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(224), s. 85–117.
- Jonsson, C. (2017). Translanguaging and ideology: Moving away from a monolingual norm. I: B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 20–37). Multilingual Matters.
- Jonsson, C. (2019). ‘What is it called in Spanish?’: Parallel monolingualisms and translanguaging classroom talk, *Classroom Discourse*, 10(3–4), s. 323–346.

Jonsson, C. & Blåsjö, M. (2020). Translanguaging and multimodality in workplace texts and writing. *International Journal of Multilingualism*, 17(3), s. 361–381.

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), s. 161–176.

Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), s. 15–34.

Skolverket. (2025a). *Kommentar till ämnesplanen i svenska som andraspråk på gymnasial nivå*. Hämtad 2025-07-01 från [https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61401/1750771589893/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnet%20svenska%20som%20andraspr%C3%A5k%20\(Gy25\).pdf](https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61401/1750771589893/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnet%20svenska%20som%20andraspr%C3%A5k%20(Gy25).pdf).

Skolverket. (2025b). Ämnesplan moderna språk – fortsättning. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODO%26courseCode%3DMODO1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODO1000X.

Skolverket. (2025c). Ämnesplan moderna språk – fördjupning. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODF%26courseCode%3DMODF1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODF1000X.

Skolverket. (u.å.). Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåret 2019/20, medelvärden för kommungrupper (XLS). Hämtad 2020-09-10 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2019/20&run=1>.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.