

# Translanguaging

I denne artikel vil vi introducere og diskutere begrebet *translanguaging*, som inden for de seneste år er blevet centralt inden for det internationale sprogpædagogiske felt. Vi vil dels forklare nogle grundlæggende elementer i begrebet, dels give eksempler på, hvordan dette kan bruges i pædagogisk praksis. Efter vores mening er begrebet med til at udvikle et resourcesyn på elever og kursister, og det kan derfor understøtte en pædagogisk udvikling, der tager afsæt i ressourcer snarere end problemer.

## Begrebet translanguaging

Begrebet translanguaging er siden årtusindskiftet blevet en central international fagterm inden for såvel sprogpædagogik som sociolingvistik. Begrebet diskuteres på konferencer i Nordamerika og Europa, og det foreslås indarbejdet i både grund- og efteruddannelse af lærere. Der har desuden været gennemført omfattende og meget omtalt skoleudvikling i USA og Storbritannien (erfaringerne er samlet i García & Wei 2014). I Danmark er begrebet først ved at slå an, mens det har modtaget større opmærksomhed i det øvrige Norden, hvor der har været tale om en række udviklingsprojekter i grundskolen (f.eks.



**ANNE HOLMEN**

Professor

Centerleder, Center for Internationalisering og  
parallelsproglighed (CIP)

aholmen@hum.ku.dk



**HELENE THISE**

Cand.mag., lektor

Københavns Professionshøjskole

helt@kp.dk

Kindenberg 2016; Paulsrud m.fl. 2017). En af de centrale fortalere for begrebet, den amerikanske uddannelsesforsker Ofelia García, tillægger det stor værdi i en transformation af skole og uddannelse, mens andre er mere kritiske over for begrebets transformative potentiale, herunder manglen på en præcis definition (f.eks. Jaspers 2017).

Selve betegnelsen *translanguaging* stammer fra en oversættelse af det walisiske ord *trawsieithu*, som i 1990'erne blev introduceret som betegnelse for walisisk-engelsksproget undervisning, der gennem brobygning mellem sprogene havde til formål at styrke elevernes balancerede tosprogethed. Det er efterfølgende blevet omtalt i Colin Bakers grundbog *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, der i 2017 udkom i sin sjette reviderede udgave. I Ofelia Garcías brug af begrebet er det imidlertid langt mere vidtrækkende i sit virkefelt end den oprindelige tosprogs-pædagogik (García 2009 og García m.fl. 2017). Det indbefatter nemlig ikke alene en pædagogisk praksis, som målrettet inddrager elevernes sproglige ressourcer for at styrke deres læring og deltagelse. Det indbefatter også brug af flersprogethed til kommunikative formål, dvs. den sproglige adfærd, som sprogbrugere har, samt de kognitive processer, der i individet bidrager til brug af sprog og tilegnelse af sprog, ved at der knyttes forbindelser mellem sprogene. I Garcías version indgår alle tre dimensioner (den pædagogiske, den kommunikative og den kognitive), og hendes arbejde er desuden baseret på en stærk hypotese om, at inddragelse af elevens flersprogede ressourcer vil have en positiv læringseffekt, og at translanguaging er en medfødt kognitiv evne. Ifølge García og andre kan dårlige skoleresultater hos flersprogede elever skyldes, at skolen ikke udnytter elevernes translanguaging-kompetence systematisk og målrettet. Ifølge en anden version er elevernes translanguaging-praksis en naturlig kommunikationsform i de flersprogede miljøer, der præger postmoderne storbyer med høj diversitet. Disse sprogpraksisser kan med fordel udnyttes i pædagogiske forløb, hvilket tilmed kan siges at harmonere med det danske princip om anerkendende elevcentreret undervisning, herunder om udvikling af additiv pædagogik for flersprogede elever. I en additiv pædagogik bygges kontinuerligt bro mellem elevernes forhåndsviden og de nye læringsmål, og alle sproglige ressourcer aktiveres (Holmen 2011). Hermed kan man med den britiske sociolingvist Angela Creeses ord se translanguaging "as a way to seek connections where miscommunication threatens" (Creese 2017: 8). Vi mener på denne baggrund, at begrebet tilbyder en læringsteoretisk ramme, som kan være med til at omdefinere synet på eleverne og deres skolegang, og som også er relevant i forhold til voksne kursister i danskuddannelsen.

## Flersprogethed som almenmenneskeligt vilkår

Når vi har afviklet efteruddannelseskurser for undervisere, indleder vi forløbet med en øvelse, hvor deltagerne skal vurdere deres egen flersprogethed. De bliver først bedt om at udfylde følgende skema og tælle antallet af point op:

1. Hvad er dit/dine modersmål? 1 point for hvert modersmål	
2. Taler du en dialekt? (eller flere?) 1 point for ja	
3. Hvilke sprog bruger du i din hverdag? 1 point per sprog	
4. Har du haft undervisning i andre sprog? Hvilke? 1 point per sprog	
5. Har du rejst til andre lande på ferie? Lærte du at sige noget på andre sprog? 1 point for ja	
6. Har du boet i andre lande end Danmark? 1 point per land	
7. Lytter du til musik på flere sprog? 1 point for ja	
8. Kender du nogen (kolleger, venner, familie), der taler flere sprog? 1 point for ja	

Efter at have konstateret, at alle i rummet bruger flere sprog i hverdagen, og at en eller anden grad af flersprogethed således kan ses som et menneskeligt grundvilkår, der rækker længere end det aktuelle målsprog for underviserne, retter vi fokus mod et ressourcesyn på flersprogethed. Dette gør vi dels for at introducere til den læringsmæssige, kognitive dimension af translanguaging, dels for at positionere flersprogetheden positivt og give den status. Det giver med andre ord point at være flersproget, fordi det er noget, vi ønsker at fremhæve, anerkende og tillægge værdi. Det er noget at være stolt af. Det er ikke et problem, noget, der skal skjules, undertrykkes, eller som føles skamfuldt og pinligt. Her har man som underviser et stort ansvar: Hvordan opleves det at være flersproget i min undervisning? Og hvordan kan jeg som underviser gennem min pædagogiske til-

gang udnytte min egen og kursisternes viden om sprog for at styrke deres læringsproces?

### *The translanguaging corriente* – en strøm af translanguaging

García foreslår, at vi forstår de flersproglige ressourcer i klasserummet som en strøm, et vandløb gennem undervisningens landskab, som altid er til stede. Denne strøm løber mere eller mindre kraftigt, og mere eller mindre tydeligt, men med flersproglige ressourcer (som ethvert klasserum rummer) vil den altid være der, enten under overfladen som en skjult ressource for den enkelte elev, eller synligt og kraftigt brusende, som aktiv og tydelig ressource for alle. Ofelia García kalder denne strøm *the translanguaging corriente* – og trækker i selve begrebets navn på sine egne flersproglige ressourcer ved at blande engelsk og spansk og dermed få det begreb, der for hende er bedst dækkende. Underviseren kan regulere, hvor meget *the translanguaging corriente* fylder og anvendes i klasserummet, men ikke forhindre strømmens tilstedeværelse eller kontrollere den enkelte elevs brug af sine samlede sproglige ressourcer. For García er strømmen en grundlæggende metafor, som hun bruger til at styrke forståelsen af begrebet.

### Translanguaging som pædagogisk praksis

De flersproglige ressourcer skal naturligvis bringes i spil i den pædagogiske praksis. Lad os her se på et konkret eksempel fra en biologitime, hvor elevernes flersproglige ressourcer inddrages aktivt og med stor læringseffekt:

---

Læreren gennemgår hjemmearbejdet til dagens biologitime om arvelighed. Han fornemmer, at nogle af eleverne, heriblandt Fatoumata og Yi-Sheng, som er nyankomne, ikke forstår gennemgangen og forklaringerne. Der er tomme blikke, de er optagede af andre ting og deltager meget lidt.

Læreren stopper op og beder klassen om at tale med hinanden på spansk, mandarin, fransk, vietnamesisk, tagalog eller hvilket som helst sprog om, hvorvidt medlemmerne i deres familier ligner hinanden eller ikke. Selvom han ikke forstår sprogene, der

tales i klassen, kan han mærke, at energien i klassen skifter, og at eleverne deltager i diskussionen.

Efter samtalerne beder han dem om at formulere nogle af deres tanker på engelsk [undervisnings sproget]. Danilo fortæller ved hjælp af en klassekammerat, som også taler tagalog, at han har mørk hud, men hans søster har lys hud og endda fregner. En anden elev oversætter for Fatoumata, at selvom begge hendes forældre har brune øjne, har hun selv grønne øjne. Nogle elever forklarer om mange forskellige ord for hudfarver på spansk.

Nu tager læreren afsæt i elevernes input og forbinder det at ligne (eller ikke ligne) familiemedlemmer til klassens arbejde med [det redskab til genetisk analyse, der kaldes] Punnett-firkanter. Pludselig begyndte eleverne at lave forbindelser til begreber som dominant og recessiv, alleler, fænotype og genotype, som de ikke tidligere havde fået fat i.

Eksemplet er lånt fra García, Johnson & Seltzer (2017: 78; vores oversættelse).

---

Eksemplet illustrerer tre pointer: For det første, at en pædagogik, der målrettet inddrager elevernes sproglige ressourcer, giver et bedre fundament for læring, også af fagligt vanskeligt stof, her om genetik. Her er det tydeligt, at selv begyndere på målsproget får mulighed for at deltage i den faglige dialog. For det andet illustrerer eksemplet, at dialogen foregår ved, at der blandt eleverne kommunikeres på flere sprog, men også at pædagogikken kan sikre, at der indgår en brug af målsproget som undervisningssprog og dermed en udbygning af fagterminologien på dette sprog. For det tredje ser beskrivelsen af forløbet ud til at vise, at eleverne flytter sig videnskæssigt i løbet af forløbet.

Som pædagogisk tilgang er translanguaging ifølge García afhængig af tre kerneelementer, der knytter sig til underviserens indstilling og praksis, og som tilsammen udgør en helhed:

- *stance* (underviserens holdning/overbevisning)
- *design* (fysisk og pædagogisk planlægning)
- *shifts* (spontane valg i den aktuelle undervisning).

## Stance, design og shifts

Med betegnelsen *stance* refererer García til underviserens holdning og overbevisning: Underviseren må tro på, at flersprogethed er en ressource og en ret. At inddragelse af flere sprog rent faktisk virker læringsmæssigt, og at forbindelserne mellem de forskellige sprog og sprogpraksisser er et vilkår. Underviseren må være overbevist om, at elevernes sprog og livsverden er vigtige og brugbare ressourcer i deres læring.

Denne overbevisning kalder naturligvis på handling, og det andet element er *designet*. Her tænkes på både det fysiske design af klasserummet – indretning af lokalet og skolen, og på planlægningen af undervisningen: materiale og emnevalg, og læringsaktiviteter i og uden for klasserummet. Hvordan skal borde, stole og tavler placeres og anvendes for at skabe bedst mulige rammer for *the translanguaging corriente*? Hvordan synliggøres de mange sprog, og hvordan inviterer vi dem aktivt på banen? Hvordan giver vi plads, tid og støtte til, at eleverne kan tænke, tale, skrive, lytte og læse på de sprog, som understøtter læringen bedst?

Endelig er det tredje element de mange spontane valg, man som underviser træffer i løbet af undervisningen. Den dygtige underviser har konstant “antennerne ude” – kan mærke, om eleverne er med, har brug for at stoppe op, et temposkift, en anden forklaring, en lignende (eller en helt anden!) opgave eller aktivitet, mere tid osv. Den underviser, der ønsker at inddrage flersproglige ressourcer aktivt og strategisk, vil ligesom læreren i det indledende eksempel være opmærksom på, hvornår eleverne har behov for og udbytte af at trække på deres samlede sproglige ressourcer, og vil derfor også spontant støtte dette.

## Diskussion

For nogle undervisere kan det føles unaturligt at arbejde ud fra translanguaging, og vi har flere gange diskuteret med praktikere, som har udtrykt skepsis og forbehold. Undervisningstraditionen har måske lært dem, at det er en dårlig vane at blande sprogene sammen og arbejde på tværs af sprog, fordi eleverne angiveligt kan få vanskeligt ved at adskille de enkelte sprog senere. Og begrebet kommunikativ undervisning kan også komme i vejen, idet denne ofte ligestiller mål og middel for elevernes læring – der skal tales mest muligt dansk, for man lærer jo sproget ved at bruge det. Endelig kan det indebære et kontroltab for underviseren at tillade elever at bruge

andre sprog end dem, man selv kender. Man har ikke mulighed for at rette misforståelser, når man ikke ved, hvad der udtrykkes – og man kan ikke sikre sig, at fokus holdes på det faglige.

Vi mener, at det kan være gavnligt at overveje, hvornår man har fokus på læreprocessen (som altid bør tage udgangspunkt i og inddrage de samlede ressourcer) og hvornår på produktet, som skal være på målsproget (f.eks. dansk eller engelsk). Underviserne bør tilrettelægge en undervisning, der giver mulighed for inddragelse af flersproglige ressourcer i læreprocessen, stilladsere udvikling af målsproget på den baggrund, frem mod sprogspecifikke produkter på målsproget.

Vi betragter translanguaging som en pædagogisk tilgang, der kan udmøntes på mange måder. Når underviseren er overbevist om, at translanguaging kan styrke elevernes eller kursisternes læring, vil han eller hun tilrettelægge sin praksis, således at de flersproglige ressourcer tydeliggøres, anerkendes og inddrages bedst muligt. Når han eller hun også udvikler sin evne til at lytte til *the translanguaging corriente*, er opmærksom på den dynamiske flersprogethed, som er til stede i alle læringsrum, vil de spontane valg også afspejle denne overbevisning, og translanguaging udfolde sig som en pædagogisk tilgang.

## Praksisanbefalinger

Som inspiration og værktøj til undervisere, som ønsker at arbejde med translanguaging, afslutter vi med disse anbefalinger, som vi har oversat og bearbejdet til voksenundervisningen i dansk som andetsprog fra García & Wei (2014: 131). På grund af konteksten taler vi her om “kursister” og “undervisere”, men lignende anbefalinger kan udarbejdes og tilpasses også til elever og lærere i grundskole og ungdomsuddannelse (til inspiration, se f.eks. Paulsrud m.fl. 2017):

### Når dine kursister **læser**:

- Inddel i grupper efter sprog, så kursisterne kan hjælpe hinanden.
- Skaf tosprogede bøger eller oversættelser, hvor det er muligt.
- Inkluder tekster på flere sprog for at sikre adgang til indholdet.

### Når dine kursister **skriver**:

- Tillad kursisterne at lydoptage deres ideer ved brug af alle sproglige ressourcer, før de skriver.

- Inddel i grupper efter sprog, så kursisterne kan hjælpe hinanden.
- Få kursisterne til at præskrive ved brug af alle sproglige ressourcer og derefter gøre teksten færdig på dansk.
- Få kursisterne til at eksperimentere med at skrive for tosprogede modtagere og derefter for etsprogede (på dansk).

#### Når dine kursister **taler**:

- Udpeg sprogkakkere i klassen (f.eks. begyndere sammen med mellemniveau).
- Giv nyankomne kursister en makker, som kan vise dem rundt og svare på spørgsmål.
- Inddel i grupper efter sprog, så kursisterne kan bruge de samme sproglige ressourcer.
- Inddel i grupper efter sprog, så kursisterne skal bruge andre sproglige ressourcer end deres førstesprog.

#### Når dine kursister **lytter**:

- Opbyg et flersproget lyttecenter i klasserummet med fiktive og ikke-fiktive tekster, med lokale fortællinger og tekster indtalt af kursisterne (f.eks. deres favoritbøger eller deres egne skrivelser).
- Lad kursisterne forklare hinanden ting ved brug af alle sproglige ressourcer.

#### Når du som underviser **læser**:

- Når fokus er på indholdsforståelse, skal kursisterne have tid til at diskutere vanskelige passager eller ord på modersmålet eller andet sprog.
- Sæt ord og udtryk på flere sprog op på væggen – gerne samlet tematisk.

#### Når du som underviser **skriver**:

- Skriv instruktioner på så mange sprog som muligt.
- Skriv kursisters ideer på tavlen på det ene eller det andet sprog.
- Giv kursisterne feedback på deres modersmål, eller vis dem, hvordan de kan udnytte translanguaging.
- Lav forbindelser mellem ord for at udvide ordforrådet og styrke stavningen, især transparente ord (f.eks. revolución/revolution, kahve/coffee/kaffe).



### Når du som underviser **taler**:

- Skift mellem sprogene for at sikre forståelse og sprogtilegnelse.
- Vejled kursisterne enkeltvis for at sikre deres forståelse, for at skabe sproglige broer (i grammatik, ordforråd osv.) og for at styrke deres translanguaging.

### Når du som underviser **lytter**:

- Lad kursisterne forklare sig og dele ideer ved hjælp af alle deres sproglige ressourcer (få evt. en anden kursist til at oversætte).
- Lyt efter udvalgte sproglige områder (fx ordforråd i forhold til emnet, elevens brug af stemme, understøttelse af forståelse gennem billeder og sammenligninger).

## Litteratur

- Creese, A. (2017). Translanguaging as an everyday practice. I: Paulsrud, B. m.fl. (red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 1-9). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden/Oxford: Basil/Blackwell.
- García, O., Johnson, S.I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Holmen, A. (2011). At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog. *Sprogforum*, 51, 47-55.
- Jalal, R.S. (2017). Flersprogethed – en fordel eller en ulempe, når man skal lære sprog? *Folkeskolen*, 22, 14-16.
- Jaspers, J. (2017). *The transformative limits of translanguaging*. Working Papers in Urban Language and Literacies, Paper 226. Lokaliseret d. 31. januar 2019 på [http://www.academia.edu/34532582/WP226\\_Jaspers\\_2017\\_The\\_transformative\\_limits\\_of\\_translanguaging](http://www.academia.edu/34532582/WP226_Jaspers_2017_The_transformative_limits_of_translanguaging).
- Kindenberg, B. (red.) (2016). *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber.
- Paulsrud, B. m.fl. (red.) (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.