



Heltai, J. I. a Tarsoly, E. (Eds.)

### **Translanguaging for equal opportunities: Speaking Romani at school**

De Gruyter Mouton, 2023, 343 s., ISBN 978-3-11-076951-7,

DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110769609><sup>1</sup>

*Translanguaging nie je metóda učenia druhého jazyka, ktorá učiteľom pripomína zopakovať novú slovnú zásobu aj v materinskom jazyku dieťaťa. Je viac než symbolické gesto uznávajúce viacjazyčnosť. Presahuje efektívny nástroj na to, ako rýchlejšie naučiť deti vyučovací jazyk.*

Translanguaging je praktická teória jazyka (Li Wei, 2018). Zdôrazňuje, že každý jazyk, ktorý si dieťa do školy prináša, je legitímny základ a zdroj ďalšieho učenia. Pojem vznikol vo Walese, kde označoval plánované striedanie waleštiny a angličtiny na vyučovaní (Williams, 1994). Dnes sa chápe širšie. Translanguaging vníma a oceňuje celý jazykový repertoár človeka ako jeden integrovaný systém, z ktorého pri tvorbe významov čerpá. Popisuje to, ako ľudia tvoria významy pomocou všetkého, čo majú k dispozícii, pomocou slov z rôznych jazykov, gest či obrazov (Bonacina-Pugh et al., 2021). Tento proces je dynamický a okrem samotného jazyka do neho vstupuje aj história, emócie a skúsenosti hovoriaceho. Translanguaging má aj politický rozmer: spochybňuje zaužívané jazykové hierarchie, ktoré niektorých hovoriacich zvýhodňujú a iných vylučujú (García in Rafi a Tian, 2026, s. 5). V prepojení na pedagogické prístupy, ktoré požívajú pedagógov počúvať a všímať si, čo konkrétny žiak vie, dokáže, prežíva a chce, umožňuje vytvárať vo viacjazyčnom vzdelávacom procese priestor na porozumenie a rast.

<sup>1</sup> Jak citovat: Takáčová, M. (2026). [Recenze knihy: *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at school*, J. I. Heltai a E. Tarsoly (Eds.)]. *Romano džaniben*, 33(1), 95-102.

DOI: <https://doi.org/10.66576/journal.2026.01.06>

## Kontext a predstavenie knihy

Kniha *Translanguaging for equal opportunities: Speaking Romani at school*, ktorú editovali János Imre Heltai a Eszter Tarsoly (2023), prináša pohľad na translanguaging v kontexte viacjazyčných Rómov v strednej Európe. Mapuje priebeh a výstupy projektu TRANSLANGEDUROM, ktorý sa realizoval v rokoch 2019–2022 v maďarskom Tiszavasvári a slovenskom Zemnom a nadviazal na aktivity rozvíjané v Tiszavasvári od roku 2016. Cez etnografický výskum, ktorý kládol dôraz na participáciu, projekt vo viacjazyčných školách mapoval to, akým spôsobom a v akých jazykoch sa rozpráva a učí. Následne skúmal, aký má učenie na princípoch translanguagingu dopad na rozvoj žiakov, učiteľov, rodičov a vzťahy medzi nimi. Kniha prepája a v niektorých častiach aj konfrontuje alebo rozširuje akademické postrehy so skúsenosťami z terénu.

Autori zasadzujú projekt do širších súvislostí – spoločenských, politických a ideologických východísk, ktoré ovplyvňujú používanie a rozvoj rómčiny ako jazyka, ktorý má alebo nemá vo vzdelávaní a v spoločnosti miesto. Nosnú tézu, že translanguaging je aj forma odporu, pretože uznať plný jazykový repertoár rómskeho dieťaťa si vyžaduje spochybniť štruktúry, ktoré historicky rozhodovali o tom, či jazyk má v škole a v spoločnosti hodnotu, zdôrazňuje hneď v predslove aj Li Wei (2023). Rómčina je jazykom bez inštitucionálnej ochrany, na ktorý sa neodobornosťou alebo predsudkami nalepila stigma chudoby a ktorý sa postupne vytráca aj v komunitách, ktoré sú jeho nositeľmi.

## Štruktúra a obsah kapitol

Publikácia má sedemnást kapitol rozdelených do štyroch častí. Otvára ju predslov Li Wei a úvodná kapitola editorov, ktorá vysvetľuje princípy spoločného písania pestrej skupiny autorov cez metaforu rizómu – premeneného koreňa (podzemku), ktorý namiesto hierarchie a jasného hlavného zakotvenia tvorí spleť prepojených a rovnocenných častí. Empirické kapitoly začínajú konkrétnym momentom z triedy (zachyteným aj na videu), s ktorým sa učitelia z praxe ľahko stotožnia, a cez neho autori ďalej tematizujú teoretické koncepty.

V prvej časti (*Romani and translanguaging: Theoretical considerations*) autori vysvetľujú, na čo všetko treba myslieť, keď hovoríme o translanguagingu v súvislosti s rómskym jazykom. Petteri Laihonon a János Imre Heltai (kapitola 2) popisujú, že dôležité historické momenty 19. storočia, ako budovanie národných štátov a štandardizácia jazykov, zároveň odsunuli iné jazyky, vrátane rómčiny, na okraj vzdelávania. Heltai a Tarsoly (kapitola 3) sa dištancujú od predstavy pevne ohraničených etnických a jazykových skupín a opisujú rómčinu ako súčasť heterogénneho jazykového repertoáru. Autori opätovne vyzývajú k prehodnoteniu zaužívaného pohľadu na rómčinu ako „zmiešaný“ či „neštandardný“ jazyk

– pohľadu, ktorý sám osebe odráža hlboko zakorenené mocenské nerovnosti v tom, či jazykovú prax v spoločnosti uznávame ako legitímnu. Kapitola 4 (Heltai et al.) predstavuje obe výskumné lokality aj cez pohľady miestnych aktérov ako spoluautorov, ktorí nielen dokresľujú východiská a pozorovania výskumníkov, ale sú prezentované ako plnohodnotný text.

Druhá časť (*Methodological approaches: Translanguaging and participatory ethnography*) prináša detailný pohľad na metódy výskumu a popisuje, akým spôsobom sa na participatívnej etnografii podieľali ľudia v daných lokalitách. Kapitola 5 (Heltai et al.) opisuje zber dát, etické otázky a natáčanie videí v triedach, ktoré sa stali dôležitou súčasťou výstupu. Kapitola 6 (Tarsoly et al.) popisuje vznik videorepozitára, dopady pandémie a presun realizácie výskumu do online priestoru. Reflektuje aj to, ako spôsob prekladu ovplyvňuje, či a v akej forme zachováme hlasy všetkých zúčastnených.

Tretia, najrozsiahlejšia časť (*Perspectives on translanguaging educational practices in the Tiszavasvári Roma neighbourhood*, kapitoly 7–16), prináša konkrétne skúsenosti s využitím vzdelávania vo viacerých jazykoch na škole v Tiszavasvári. Heltai et al. (kapitola 7, *Linguistic repertoire: A despised “mixed” language as a resource for learning*) ukazujú, ako sa „zmiešaná“ rómčina stáva zdrojom učenia. Majzik-Lichtenberger, Tündik a Wesselényi (kapitola 8) sledujú premenu rolí učiteľa a žiaka. Tarsoly et al. (kapitola 9) sa venujú tomu, ako deti cez hru, napodobňovanie a preklad menia definície identity aj zaužívané pravidlá školy. Kapitola 10 (Heltai et al., *Teachers’ talk in the translanguaging classroom: Monolingual teachers in bi- and multilingual classrooms*) skúma reč monolingválnych učiteľov vo viacjazyčných triedach, kapitola 11 (Heltai et al.) dosah translanguagingu za hranice triedy – na školské rituály, jazykovú politiku školy aj susednú materskú školu. Szabó et al. (kapitola 12) opisujú, ako sa „jazyková krajina školy“ (t.j. jazyková topografia – zobrazenie jazyka v prostredí školy) stáva bezpečným priestorom pre rómčinu, Tarsoly et al. (kapitola 13) približujú spôsoby, akými sa do vyučovania dostáva poznanie komunity – napríklad cez divadlo a filmy natočené samotnými deťmi. Kapitola 14 (Heltai, et al.) otvára tému písania v nekodifikovanej rómčine, inšpirovaného tým, ako si mladí píšu na sociálnych sieťach. Kapitola 15 (Majzik-Lichtenberger et al.) zasadzuje translanguaging do modelu adaptívno-inkluzívnej školy a kapitola 16 (Jani-Demetriou et al.) skúma štylizáciu, hlas a etnické hranice v triede. Zachytáva dynamiku medzi jazykom školy a domova, hlasmi a rolami rodičov, učiteľov a žiakov a širšími spoločenskými témami, pričom ukazuje, že práve v tejto dynamike sa im otvára priestor reflektovať vlastné roly a postavenie a nanovo ich vyjednávať.

Záverečnú štvrtú časť tvorí kapitola editorov (kapitola 17, *Conclusion: Participatory ethnography and translanguaging education as forms of transcultural becoming among multilingual Roma in monolingual environments*). Opisuje, ako participatívna etnografia a translanguaging pomáhajú viacjazyčným Rómom

formovať ich transkultúrnú identitu v prostrediach, kde dominuje jeden jazyk, a načrtáva výskumné možnosti po skončení projektu.

## Prínosy výskumu a vybrané príklady

Pohľad na translanguaging v triede prináša napríklad učiteľka Tünde (kapitola 7, video 13) s aktivitou, pri ktorej žiaci piatej triedy na hodine dejepisu skladajú vety zo štyroch maďarských slov – po rómsky alebo po maďarsky, ako sami chcú. Keď žiak povie vetu, v ktorej maďarské slová zo zadania doplní rómskymi koncovkami, učiteľka ju nepovažuje za chybu, ale za plnohodnotný jazykový prejav, ktorý pochváli, nechá si ho od detí preložiť a ďalej ho rozvíja. Toto zdanlivo malé gesto má veľký dosah: dieťa zažíva, že sa môže vyjadriť spôsobom, ktorý odráža nielen očakávania a jazyk inštitúcie, ale oceňuje a uznáva aj jazyk a vedomosti, ktoré získalo mimo nej. S týmto zámerom sa dajú v triede využívať aj tzv. „identity texts“ – texty, ktoré dieťaťu umožňujú prinášať do vzdelávania to, kým je, rezonujú s jeho skúsenosťou, zrkadlia jeho vlastnú hodnotu a posilňujú vzťah k učeniu (Cummins, 2001). V pôvodnom Multiliteracies Project išlo o tvorivé práce žiakov vedené učiteľmi, napríklad spoločné bádanie, literárne príbehy či dramatické a multimodálne vystúpenia, ktoré sú zachytené v prípadových štúdiách zo škôl v Severnej Amerike, Burkine Faso, Rwande a Írsku (Cummins a Early, 2011). Zmena pohľadu na seba je zachytená aj u učiteľov – keď sa učiteľ stáva tým, kto sa učí rómčinu. Ako sa mení reč monolingválnych učiteľov vo viacjazyčnej triede, rozoberá kapitola 10.

Projekt TRANSLANGEDUROM vychádza z etnografie – nevyužíva výskum v teréne len na získanie a finálne spracovanie dát, ale kladie dôraz na proces „ponorenia sa“ do života daného prostredia. Takto účastníkom výskumu aj širšej komunite školy dáva priestor prehodnocovať vlastné postoje, svoju prax aj ciele. Reflexivita sa v procese využíva ako metodologický nástroj, ktorý v pravidelných cykloch umožňuje učiteľom, rodičom, žiakom i výskumníkom všímať si a zamýšľať sa nad tým, akým spôsobom ich vlastné postoje a jazyková prax ovplyvňujú a sú ovplyvňované prostredím a vzťahmi okolo (kapitoly 6 a 17).

Prínosom knihy je aj jej výskumný dizajn, ktorý prekračuje konvencie akademického textu. Súčasťou projektu je zbierka 35 krátkych nahrávok autentických momentov z tried, doplnených komentármi učiteľov, výskumníkov a budúcich učiteľov. Zaujímavým vedľajším produktom pandémie COVID-19 bolo, že učitelia v istom období prevzali plnú kontrolu nad natáčaním a interpretáciou tried bez prítomnosti externých výskumníkov – čo, ako autori úprimne uznávajú, paradoxne posilnilo ich autonómiu a hlas v celom procese výskumu (kapitola 6). Tieto videá neilustrujú teóriu, ale tvoria samostatné dáta, ktoré čitateľovi umožňujú vstúpiť do triedy priamo, bez sprostredkovania. Rovnako inovatívna je autorská štruktúra publikácie – spoluautormi kapitol

sú učitelia, rodičia, študenti aj komunitní pracovníci, pričom ich hlasy nie sú oddelené do „prípadových štúdií“, ale sú plnohodnotnou súčasťou textu (kapitola 4). Lingvistická etnografia dlhodobo presadzuje rozšírenie toho, čo sa považuje za výskumný dôkaz, a konfrontuje zaužívané predstavy o tom, koho hlasy sú vnímané ako expertné.

Na pozadí angažovania sa, pravidelných reflexívnych stretnutí a prehodnocovania vlastných rolí a postojov sa odohráva proces „transkultúrneho stávania sa“ (*transcultural becoming*), ktorému sa venuje záverečná kapitola 17. Identita aktérov sa neredukuje na súčet jazykových kódov, ktoré používajú, ale vytvára nový „tretí priestor“ spoločného porozumenia naprieč rôznymi jazykmi, skúsenosťami a životnými dráhami. Pojem „tretí priestor“ nadväzuje na Homiho Bhabhu (1994), ktorý ho rozvinul v postkoloniálnom kontexte ako miesto, kde sa identity nestretávajú ako hotové celky, ale kde vznikajú, ovplyvňujú a premieňajú sa. V kontexte viacjazyčných tried v strednej Európe tvoria tretí priestor spoločné hodnoty a rozhodnutie približovať sa k sebe. Ak sa individuálne stávanie deje v bezpečnom prostredí, vytvára možnosti na stretávanie sa aj medzi komunitami. Jazyková prax má teda dopad na zažívanie a podporu konviviality. Tento pojem pochádza od Paula Gilroya (2004) a opisuje procesy spolunažívania – kolektívnu dynamiku medzi ľuďmi a komunitami, ktoré sa k sebe približujú napriek rozdielom a napätiam. Od konviviality je pritom užitočné odlišiť francúzsky pojem *vivre ensemble* – spolužitie, ktoré v oblasti jazykového vzdelávania používajú Prasad a Lory (2020). *Vivre ensemble* nie je len pasívnou koexistenciou, ale aktívnym hľadaním spôsobov k spolupatričnosti. Kým konvivialita opisuje dynamiku, ktorá môže vznikáť spontánne, *vivre ensemble* predpokladá zámer, vzájomnú zodpovednosť a ochotu počúvať. V Tiszavasvári boli v nadväzujúcej fáze výskumu komunitné stretnutia a workshopy nástrojom, ktorý mal účastníkom umožniť zažiť moment konviviality a zároveň podnecovať dlhodobé budovanie spolunažívania.

V tejto lokalite, ako pravdepodobne v mnohých ďalších, je zároveň prítomná (in)sekuritizácia: proces, pri ktorom sú Rómovia (alebo iné skupiny), ich identita či jazyk označované ako „hrozba“. Nepatria sem len zjavné prejavy ako politické diskurzy o „rómskom probléme“, ale aj menej nápadné (ne)činnosti: neviditeľnosť rómčiny v triede, ignorácia prejavov v inom jazyku, vytváranie hraníc a znecitlivovanie, ktoré podporujú cyklus strachu a vzájomného odcudzovania. Konkrétne podobu týchto napätí v Tiszavasvári približuje kapitola 4. V knihe aj v reálnom živote tieto dva koncepty nefungujú nevyhnutne ako dva protipóly – tá istá škola alebo komunita môže byť súčasne priestorom (in)sekuritizácie aj konviviality. Konvivialita je vo výskume cieľom aj prostriedkom.

Participatívnosť, nehierarchickosť a zámer vytvárať tvorivé podhubie je ilustrovaná metaforou rizómu, ktorý priniesli v postštrukturalistickej filozofii Deleuze a Guattari (1980/1987). Projekt TRANSLANGEDUROM aj translanguaging sa prirovnáva ku koreňovému systému bez hlavného koreňa

– výskum je o spleti prepojených, rovnocenných vlákien bez jasného začiatku či konca. Takto sa autori pozerajú aj na poznanie: nie ako na hierarchiu, ale ako na sieť vstupov, hlasov a perspektív, kde akademické a neakademické formy vyjadrenia stoja vedľa seba ako rovnocenné. Výskum detailne ukazuje, že ak školský systém namiesto zakazovania rómciny umožní rómskym žiakom prirodzene prepájať všetky ich jazyky, vytvára pre nich bezpečné prostredie na učenie a osobný rozvoj. Projekt tak dáva všetkým účastníkom možnosť nielen tvoriť dielo o translanguagingu, ale sa mu pri tvorbe knihy aj učiť a zažívať ho. A k tomu pozýva aj svojich čitateľov.

## Priestor na hlbšie a ďalšie skúmanie

Oblasti, ktorým sa tento výskum venuje okrajovo, sa týkajú udržateľnosti aktivít v komunitách, nerovnomerného zastúpenia dvoch výskumných lokalít a detailnejšieho zachytenia jazykových politík. Ako autori sami naznačujú v závere, udržateľnosť zmien v škole bez externej podpory projektu zostáva otázná. Je škoda, že výskumná lokalita na Slovensku – Zemné – zostáva v knihe v tieni maďarského Tiszavasvári. Autori to otvorene vysvetľujú pandémiou, pre ktorú sa Zemné stalo namiesto plnohodnotnej porovnávacej lokality len prípadovou štúdiou. Zmapovanie translanguagingu v slovenských či českých školách by bolo prínosným vhladom do viacjazyčného vzdelávania. Kniha síce načrtáva historické korene monolingválnych jazykových režimov a sleduje zmeny jazykovej politiky na úrovni školy, v rámci ďalších výskumov by bolo podnetné vidieť to, ako konkrétne jazykové legislatívy v Maďarsku a na Slovensku translanguaging umožňujú alebo blokujú. Do ďalších prostredí je prenosný najmä inovatívny spôsob, akým projekt budoval kolaboratívne prostredie medzi školou, komunitou a akadémiou – model, ktorý môže inšpirovať aj kontexty, kde podobné podmienky zatiaľ nie sú, no dajú sa postupne vytvárať. Publikácia poukazuje na translanguaging ako formu odporu voči hierarchickým štruktúram, ktoré rozhodujú o tom, či hlas má hodnotu. Autorský kolektív nás vyzýva, aby sme ako aktéri vzdelávania na rôznych pozíciách a v rozličných priestoroch rozpoznali svoju moc konať – a s ňou aj zodpovednosť vytvárať podmienky, aby sa translanguaging stal súčasťou (vzdelávacej) praxe aj v našich prostrediach.

Koncept transkulturného stávania sa (*transcultural becoming*) je inšpiratívny a prináša aj otázku, či je nevyhnutné „stávať sa niekým iným“ na to, aby sme mohli porozumieť vlastnej alebo inej odlišnosti a prijať ju. Silou tohto konceptu je, keď ho začneme chápať nie ako vidinu budúcej premeny tých druhých, ale ako pozvanie stávať sa všímavým, počúvajúcim subjektom. K tomu nás pozýva aj kniha *Listening without borders* – Počúvanie bez hraníc (Kubanyiova a Shetty, 2024), ktorá je výstupom výskumného projektu ETHER (Ethics and Aesthetics of Encountering the Other), ktorý sa realizoval v podobnom čase (2020–2022)

ako TRANSLANGEDUROM. Projekt, ktorý pod vedením prof. Kubanyiovej z Univerzity v Leeds skúmal, akým spôsobom sa stretávame naprieč odlišnosťami, prináša do diskusie o viacjazyčnom vzdelávaní dôležitý etický rozmer: pozyva nás k vytváraniu priestorov na stretnutie, ktoré (v) nás (niečo) mení a ktoré si od nás (pedagógov, výskumníkov, susedov) niečo žiada. Odlišnosť nedefinuje ako to, čo nás oddeluje, vymedzuje alebo ohrozuje, ale ako východisko, z ktorého sa môžeme k sebe približovať. Kubanyiova a Creese (2025) opisujú etické stretnutia ako také, ktoré stelesňujú politickú víziu inkluzívnej a spravodlivej spoločnosti v priamych stretnutiach s konkrétnym druhým. Zatiaľ čo translanguaging nastoľuje rámce pre uznanie viacjazyčnosti ako takej, etické stretnutia, o ktorých hovorí Kubanyiova (2025), detailnejšie poukazujú na to, čo si zmysluplné stretnutia vyžadujú od pedagóga v konkrétnej praxi. Uvažovanie o jazyku rozširuje a okrem celistvého repertoáru na tvorbu významov (ako v translanguagingu) ho zakotvuje v žitej realite („*language as lived life*“; Kubanyiova, 2025). V rámci pedagogickej praxe vo viacjazyčných prostrediach dáva do popredia to, akým spôsobom je táto žitá realita jazyka vnímaná človekom, ktorý ho počúva.

## Záver

Translanguaging ako teória jazyka teda nie je finálna „destinácia“ a nedáva učiteľom presný návod, čo robiť vo viacjazyčnej triede. Princípy a východiská platia, no pedagogická a etická zodpovednosť, ako na realitu viacjazyčných prostredí tu a teraz odpovedať tak, aby sme sa skutočne stretli, zostáva na konkrétnych ľuďoch. Recenzovaná kniha zdôrazňuje, aké dôležité je vnímať rôznorodú jazykovú realitu ako súčasť prostredí, v ktorých (sa) učíme a stretávame. Otvára priestor na ďalšie uvažovanie o tom, ako sa od zamerania na jazyk ako taký posúvať cez viacjazyčnosť k širšej myšlienke rovnosti a inklúzie. A ako nám môžu aktuálne lingvistické, etnologické a pedagogické teórie pomôcť preniesť tieto koncepty do praxe. Tak, aby sme pri učení rómsky hovoriacich detí posilňovali pedagogické a etické postoje, ktoré berú do úvahy a aktívne riešia mocenské dynamiky, dopady segregácie a stigmatizácie na celospoločenské postavenie rómčiny ako jazyka a Rómov ako občanov.

*Mária Takáčová<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> Autorka je manažérkou jazykového programu Amal, Cesta von a doktorandkou na Ústavu etnologie a stredoevropských a balkánskych štúdií na FF UK. Email: tm.takacova@gmail.com

- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bonacina-Pugh, F., da Costa Cabral, I., a Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), 439–471.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J., a Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Deleuze, G., a Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1980.)
- Gilroy, P. (2004). *After empire: Melancholia or convivial culture?* Routledge.
- Heltai, J. I., a Tarsoly, E. (Eds.). (2023). *Translanguaging for equal opportunities: Speaking Romani at school*. De Gruyter Mouton.  
<https://doi.org/10.1515/9783110769609>
- Kubanyiova, M. (2025). (Im)possibility of ethical encounters in places of separation: Aesthetics as a quiet applied linguistics praxis. *Applied Linguistics Review*, 16(2), 701–725. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0082>
- Kubanyiova, M., a Creese, A. (2025). Introduction: Applied linguistics, ethics and aesthetics of encountering the Other. *Applied Linguistics Review*, 16(2), 589–607. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0083>
- Kubanyiova, M., a Shetty, P. (Eds.). (2024). *Listening without borders: Creating spaces for encountering difference*. Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/kubany1053>
- Li Wei. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Li Wei. (2023). Foreword: Translanguaging as resistance. In J. I. Heltai a E. Tarsoly (Eds.), *Translanguaging for equal opportunities: Speaking Romani at school* (pp. XVII–XX). De Gruyter Mouton.  
<https://doi.org/10.1515/9783110769609-207>
- Prasad, G., a Lory, M.-P. (2020). Linguistic and cultural collaboration in schools: Reconciling majority and minoritized language users. *TESOL Quarterly*, 54(4), 797–822. <https://doi.org/10.1002/tesq.560>
- Rafi, A. S. M., a Tian, Z. (2026). Ten years of translanguaging: Reflections and future directions in dialogue with Ofelia García and Li Wei. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amag036>
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wales, Bangor.