

2024: 3

doi: 10.24834/educare.2024.3.1231

## Flerspråkighet som outnyttjad resurs: Modersmål arabiska i den anpassade gymnasieskolan

*Åsa Wedin*

Högskolan Dalarna  
<https://orcid.org/0000-0002-2992-0818>  
awe@du.se

*Lovisa Berg*

Högskolan Dalarna  
<https://orcid.org/0000-0001-9343-1878>  
lbg@du.se

Here Mother Tongue Instruction (MTI) in secondary school education for students with intellectual disabilities is investigated. Earlier research shows that multilingual development may have positive effects on students' development of language and cognition. The specific aim is to investigate what MTI in the adapted school for students with intellectual disabilities can be. The study builds on fieldnotes and recordings from observations from eight lessons in one class, which is analysed based on aspects of space, activities and language use. The results show that the Arabic instruction was separated from the students' other education and the MTI teacher did not collaborate with other teachers at the school. Thus, opportunities for teachers and students to compare the two languages were few. The study also showed the importance of collaboration between different categories of staff. The conclusion is that collaboration is an unused resource with potential to improve the learning conditions. Thus, more research is needed on how collaboration could be developed for multilingual students between different teachers, such as MTI teachers, teachers in Swedish as a second language and special needs teachers.

Keywords: arabiska, den anpassade gymnasieskolan, elever med intellektuell funktionsnedsättning, modersmålsundervisning

## Inledning

Genom ämnet modersmål erbjuds de elever i ungdomsskolan som använder ett annat språk än svenska i hemmet undervisning i detta. Deltagande i modersmålsundervisning är frivilligt och ämnet erbjuds med vissa restriktioner (Skollagen, SFS 2010:800, kap. 10, §7), vanligen i en omfattning av 40–80 minuter per vecka. Undervisningen kan erbjudas inom skoldagens ram eller utanför. Barn och ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning har samma rättigheter som övriga elever till modersmålsundervisning. De som går i den anpassade gymnasieskolan (Skolverket 2013, rev 2023), tidigare gymnasiesärskolan (SKOLFS 2013:148), och som har ett annat språk i hemmet än svenska ska alltså erbjudas möjlighet till modersmålsundervisning utifrån samma regleringar som övriga elever. Forskningen om flerspråkig utveckling och undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning är begränsad och fragmenterad, något som framhålls av forskare som Ware m.fl. (2015), Kay-Raining Bird m. fl. (2016 a, 2016b) och Nair m.fl. (2022), och den är vanligen inriktad på utveckling och behärskning av andraspråket. I denna artikel utforskas i stället stöd för tidigare språk genom modersmålsundervisning inom den anpassade gymnasieskolan, närmare bestämt modersmål arabiska i svensk utbildningskontext. Valet av arabiska blir särskilt intressant eftersom det inkluderar användning av olika språkliga varieteter och ett annat skriftspråk än det latinska.

Den anpassade utbildningen för elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver tillgodose olika slags behov hos eleverna. Vikten av personal med lämplig kompetens betonas särskilt i den statliga utredningen SOU 2021:11 och den följande lagrådsremissen Prop. 2021/22:162. Rätten till modersmålsundervisning lyfts särskilt fram när det gäller de elever som tillhör nationella minoriteter i en lagrådsremiss (prop. 2022/23:132). Forskning om modersmålsundervisning i den anpassade gymnasieskolan är i princip obefintlig. Det finns alltså stora behov av forskning om undervisning för denna elevgrupp vad gäller möjligheter till att utveckla flerspråkig kompetens. Syftet med denna studie är att bidra med förståelse av vad modersmålsundervisning i den anpassade gymnasieskolan kan vara, genom att utforska undervisningspraktiker med hjälp av följande frågeställningar:

- Vilka rumsliga aspekter påverkar undervisningen?
- Vilka handlingar av betydelse för undervisningen kan urskiljas?
- Vilka mönster för språkanvändningen kan identifieras?

Därmed utgör studien ett kunskapsbidrag för utvecklingen av undervisning som stöder flerspråkighet för den aktuella gruppen.

### **Forskning om modersmålsundervisning och elever med intellektuell funktionsnedsättning**

Omfattande forskning, redovisad av bland andra Baker och Wright (2021), Cummins (2000, 2021) och García (2009), har visat på vikten av att elever får stöd i att fortsätta utveckla det eller de språk som används i hemmet i sådana sammanhang där ett annat språk används i skolan. Cummins (2017) hänvisar till över 200 empiriska studier som har visat på positivt samband mellan aktiv tvåspråkighet och kognitiv och kunskapsmässig utveckling. I en forskningsöversikt drar Barac och Bialystok (2011) slutsatsen att ”erfarenheten av att tala två språk ger kognitiva fördelar på områdena uppmärksamhetskontroll, arbetsminne, förmåga till abstrakt och symbolisk representation samt metaspråklig medvetenhet” (s. 54). Bialystok (1999) och Kroll och Bialystok (2013) har visat att tvåspråkiga barn utvecklar en förhöjd kapacitet att uppmärksamma yttre stimuli. De hävdar att detta beror på ett behov av att utveckla kognitiva mekanismer för att kontrollera vilket språk som används i ett visst sammanhang. Samtidigt visar studier att andraspråkstalare sällan når upp till färdigheter på andraspråket som motsvarar förstaspråkstalare när det gäller exekutiva funktioner (se t.ex. de Jong m.fl., 2012; DeKeyser, 2000; Kormos, 2006).

I Sverige har forskare som Berthén (2007), Klang m.fl. (2020) och Klefberg (2022) utforskat den anpassade utbildningen på generell nivå. Berthén (2012) visar i en studie från grundskolan att lärarnas bakomliggande antaganden om eleverna som utvecklingsstörda medförde att den läs- och skrivundervisning de erbjöds var ensidig, med likartade texter, på enkel textnivå och mindre relevanta för elevernas ålder och erfarenheter. Eleverna mötte sällan högläsning eller textproduktion tillsammans med läraren och texter som användes bestod mest av enstaka ord, saknade djup och gav inte upphov till reflektioner. Eleverna tränade skrivning av bokstäver och deras möjligheter till användning av skriftspråket för meningsskapande var starkt begränsade. Undervisningen framstod som instrumentell och begränsande snarare än utvecklande. Berthén (2012) konstaterar därmed att de förutsättningar eleverna erbjuds för demokratiskt deltagande i samhället är begränsade. Reichenberg m.fl. (2016) stärker bilden av att eleverna erbjuds isolerad

färdighetsträning och framhåller behovet av utveckling av läs- och skrivkunnighet som en del av en mera komplex språklig förmåga som kräver samspel mellan läsare och text.

Språk som eleven tidigare har erfarenhet av från hemmet utgör ett viktigt stöd i utvecklingen av andraspråket, i detta fall svenska, samtidigt som det är viktigt med ett gott stöd för andraspråket. Om inte stöd ges till tidigare språk finns en risk för subtraktiv tvåspråkighet, det vill säga att andraspråket utvecklas på bekostnad av tidigare språk, något som bland annat Pesco m.fl. (2016) betonar. Även Ware m.fl. (2015) framhåller betydelsen av att i första hand stödja språk som används i hemmet. Vid subtraktiv tvåspråkighet visas enligt Cummins (2017) inget samband mellan å ena sidan tvåspråkighet och å andra sidan metaspråkliga och kognitiva fördelar. Det innebär att det är viktigt för eleverna med kvalificerat stöd både i sina första- och andraspråk. Eleverna behöver sålunda, förutom specialpedagogiskt utbildad personal, även tillgång till utbildade lärare i andraspråket och i de övriga språk som är aktuella, något som särskilt lyfts av Rodriguez (2009) och Scherba de Valenzuela m.fl. (2016). Även Peña (2016) betonar vikten av att lärarna har sådan kompetens för att kunna använda undervisningsmetoder som är forskningsbaserade, när det gäller utveckling av elevernas olika språk.

I en studie om screening av språkutveckling hos elever med intellektuell funktionsnedsättning visar Nayeb m.fl. (2014) att sjuksköterskor som genomförde denna tenderade att bedöma att tvåspråkiga elever hade långsammare språkutveckling än enspråkiga elever och att de därför förenklade screeningprocedurerna, vilket medför en risk för missbedömning av elevernas förmåga. Visserligen visar en studie genomförd av Marinova-Todd m.fl. (2016) i USA, Kanada, Storbritannien och Nederländerna, att attityden till flerspråkigt stöd har blivit mer positiv i den anpassade utbildningen, men samtidigt fick eleverna i deras studie andraspråksstöd i lägre grad än elever utan intellektuell funktionsnedsättning. Ware m.fl. (2015) fann även att det var vanligt att personalen, i motsats till vad som framhålls i annan forskning, uppmuntrar föräldrarna att inte använda förstaspråket i hemmet. Cioè-Peña (2020) visar hur lärare ur ett bristperspektiv på tvåspråkiga elever förespråkar enspråkig undervisning, i det fallet engelskspråkig för spansktalande elever. Även Martínez-Álvarez (2019) visar, i en forskningsöversikt, att tvåspråkiga elever i lägre grad får möjlighet till deltagande i tvåspråkiga program när de har funktionshinder. Cioè-Peña betonar vikten av att ta hänsyn till undervisningens betydelse för elevens liv utanför skolan, med en syn på tvåspråkighet som en rättighet. Detta visar på behovet av mer forskning om hur eleverna kan få stöd i sina olika språk.

Elever som är minoritetsspråkstalare löper risk för att möta språkliga normer som är assimilatoriska och för att de egna språkliga resurserna inte värderas (Bonacina-Pugh, 2013), något som även är aktuellt för elever i den anpassade skolan. Ett syfte med modersmålsundervisningen är just att motverka detta. När det gäller modersmålsundervisning i den ordinarie grundskolan visade Ganuza och Hedman (2015) att muntlig interaktion fick litet utrymme under lektionerna. Även studier av Rosén m.fl. (2019, 2020) visar modersmålsundervisning där instrumentella former av läsande och skrivande dominerar.

Den modersmålsundervisning som studeras i denna studie är arabiska i fokus. En specifik faktor att beakta i arabiskspråkig undervisning är vad som inom det arabiskspråkiga området beskrivs som *diglossi* (Avery, 2011; Brustad, 2017; Daniels, 2018; Ferguson, 1959), vilket innebär att modern standardarabiska (MSA) används för skrift parallellt med dialektala varieteter av arabiska (DA) i tal. Detta förhållande innebär att i arabiskspråkiga utbildningssammanhang växlar deltagarna mellan olika varieteter, på sätt som kan betecknas som transspråkande (se García, 2009; Paulsrud, m.fl. 2017). Inom det arabiskspråkiga undervisningsfältet hävdar vissa att MSA bör vara det huvudsakliga språket i klassrummet (tex. Abu-Rabia, 2000; Oweini m.fl, 2020), medan andra argumenterar för att elevernas förståelse och utveckling av skriftspråksfärdigheter i MSA underlättas av användning såväl av DA som MSA (tex. Asadi & Khaloob, 2023; Khamis-Dakwar m.fl., 2012). Detta har fått flera forskare, såsom Khamis-Dakwar och Makhoul (2022), att framhålla vikten av medvetenhet om frågan om MSA och DA i all arabiskspråkig undervisning.

Elever i modersmål arabiska behöver specifik undervisning i att läsa och skriva på arabiska. Det innebär inte bara att de behöver lära sig de arabiska skrivtecknen, utan även skriv- och lästekniska principer. Medan det svenska alfabetet består av versaler och gemena har de arabiska bokstäverna en form men bokstäverna binds samman enligt principer där vissa bokstäver binder åt båda hållen, vissa åt ena och vissa inte alls. Detta innebär att formen för varje bokstav kan skilja sig betydligt beroende på placering i ett ord. När svenskan skriver både konsonant- och vokalljud, skrivs i arabiska endast vad som kallas radikaler, vilket i princip innebär konsonanter och långa vokalljud. Normalt används vokaliserad text med korta vokaler utsatta i texter för yngre barn och i grundläggande skriftspråksundervisning samt i religiösa texter, det vill säga i sammanhang när det är viktigt att inte missta ett ord för ett annat. Detta innebär att processerna i den inledande skriftspråksutvecklingen skiljer sig åt. Medan tidig skriftspråksutveckling i svenska innefattar att

lära sig både stora och små bokstäver, som relativt enkelt kan fogas samman till ord, är relationen i arabiska mellan enskilda bokstäver och ord mindre genomskinlig och kräver tolkning av inte bara enskilda ord utan även av deras bindning.

För elever som har svenska som andraspråk sker skolundervisningen huvudsakligen på andraspråket svenska, och den tid som eleverna erbjuds modersmålsundervisning utgör en liten del av den totala skoltiden. Därför behöver det som sker i modersmålsundervisningen betraktas i relation till övrig undervisning.

### **Teoretiskt ramverk**

För att utforska undervisningspraktiker tar denna studie sin utgångspunkt i den syn på *practices* och *events* (praktiker och händelser) som utvecklats med rötter i sociokulturell teori samt med grund i Scribner och Coles *practice account* (1981). Scribner och Coles begrepp har vidareutvecklats inom bland annat New Literacy Studies (NLS, se exempelvis Barton, 2007; Street 1993, 2003). I denna studie används specifikt det ramverk för studier av praktiker och händelser som utvecklats inom ramen för NLS av Ivanič m.fl (2009), i kombination med den förståelse av språknormer som Bonacina-Pugh (2013, 2020) utvecklat med stöd i Spolsky (2004). Spolsky beskriver språkpolicy i undervisning som bestående av tre skikt, eller lager: språkstyrning, språkideologi och språkpraktiker. I denna studie är det praktiknivån som är relevant. Språkliga praktiker definieras av Spolsky (2004) som "what people actually do" (s. 14). Bonacina-Pugh (2012) kallar dessa praktiserad språkpolicy.

Utbildningsforskning mot språklig mångfald och heterogenitet riktas vanligen mot vad Bonacina-Pugh (2013) kallar asymmetriska klassrum, där elever och lärare har varierade språkliga repertoarer. I denna studie ligger den språkliga asymmetrin snarare i skillnader mellan modersmålsklassrummet och den omgivande skolverksamheten, medan lärare och elever i detta aktuella fall representerar en relativ språklig symmetri. (Se vidare under metod nedan.) Frågor om språkpolicy aktualiserar aspekter av språkliga normer. Språknormer, enligt Bonacina-Pugh (2020), är normativa förståelser som skapas i interaktioner i specifika lokala kontexter. Dessa, i sin tur, påverkas av språkliga händelser som är utanför den lokala vad gäller tid och plats (Norlund Shaswar, 2022; Wortham & Reyes, 2015). Studier av språknormer i undervisningssammanhang riktas vanligen mot vad som kan kallas "vanlig" undervisning och sällan mot undervisning för elever med

intellektuell funktionsnedsättning. I denna studie ligger fokus på händelsernas innehåll, de handlingar som är betydelsefulla och de språkliga praktiker som kan förstås utifrån dessa.

## **Metod**

För att undersöka undervisningspraktiker i modersmålsundervisningen i arabiska i den anpassade gymnasieskolan genomfördes observationer med metodologisk utgångspunkt i lingvistisk etnografi (Copland & Creese, 2015; Snell m.fl. 2015). Genom lingvistisk etnografi skapas möjlighet att undersöka och analysera deltagarnas språkanvändning för att kunna förstå denna i större sociala sammanhang (Copland & Creese, 2015).

Läraren var en erfaren modersmålslärare med legitimation men utan lärarexamen. De fyra eleverna var 17-18 år gamla och samtliga kom till Sverige från Mellanöstern vid 8-10 års ålder. Alla fyra hade deltagit i någon form av undervisning i hemlandet, antingen i form av hemundervisning eller någon annan form av undervisningsverksamhet. Samtliga har gått i svensk särskola i 6-7 år innan gymnasietiden och har därmed haft huvuddelen av sin skolgång på svenska. Två av de fyra eleverna var syskon och läraren var bekant med deras familj. Modersmålsläraren ambulerade mellan många skolor och undervisade i modersmål arabiska från förskola till gymnasium.

Observationerna genomfördes under ett läsår. Inledningsvis lades stor omsorg på att skapa god relation till eleverna och inhämta samtycke från vårdnadshavarna. Detta innebar bland annat närvaro i undervisningen utan regelrätta observationer och utan dokumentation. Först när eleverna visat att de var bekväma med forskarnas närvaro genomfördes observationer med fältanteckningar. Här används klassrumsobservationer från fyra undervisningspass som följde på varandra med ett per vecka. Passen var uppdelade på två lektioner vardera, alltså sammanlagt åtta lektioner (6,5 timmar) med fältanteckningar och ljudinspelning (tre timmar 20 minuter). De aktuella observationerna genomfördes av första författaren, transkribering av inspelningar av andra författaren och båda har genomfört analysarbetet. I den aktuella kommunen erbjöds vanligen modersmålsundervisning 30-60 minuter per vecka och elevgrupp. Det innebär att den aktuella gruppen, med sina 100 minuter per vecka, fick mer modersmålsundervisning än generellt i kommunen.

Fältanteckningar och transkriptioner har analyserats för att identifiera rumsliga aspekter och händelser av relevans för studiens syfte. För analys av händelserna används det ramverk bestående av ett antal sociolingvistiska frågor som konstruerats av Ivanič m.fl (2009, s. 50-51). Dessa frågor berör vilka ämnen som är fokus för meningsskapande, vilka språkliga former och konventioner som aktualiseras och vilka modaliteter som används (tal, skrift, bild, teknologier etc). Frågor riktas även mot vilka som är deltagare, vilka identiteter och värderingar som är i fokus, vem som initierar händelsen, vem som kontrollerar dess syfte, när och var den sker, vilka domäner den tillhör, vilka som var åhörare respektive tilltalade och vilka språk och teknologier som används. Vidare ställs frågor om händelsernas villkor och betydelsefulla handlingar. Med utgångspunkt i analysen av händelserna har slutligen mönster för språkanvändningen identifierats.

Etiska frågor har beaktats i hela forskningsprojektet och studien är godkänd av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2023-00039-01). Samtliga deltagare har informerats och accepterat medverkan. Eftersom det var svårt för eleverna att förstå information om projektet tillräckligt väl för att kunna förstå betydelsen av att besvara en formell fråga om samtycke, informerades även deras vårdnadshavare som gav sitt samtycke. Under observationerna lades extra vikt vid att visa hänsyn till såväl lärarens som elevernas integritet. Av detta skäl gjordes ingen videofilmning eller fotografering i klassrummet. Studiens material har förvarats i enlighet med dataskyddsförordningen (Regulation 2016/679) och Högskolan Dalarnas dataskyddsplan. Material har förvarats otillgängligt för utomstående och presenteras här avidentifierat och på sätt som ska förhindra igenkänning, exempelvis genom att inte tilldela deltagare kön.

## **Resultat**

För att sätta in undervisningens praktiker i ett sammanhang behandlas först rumsliga aspekter av undervisningen. Därefter presenteras handlingar som har betydelse i de identifierade händelserna och slutligen mönster för språkanvändning som identifierats.

### ***Rumsliga aspekter av undervisningen***

När det gäller rumsliga aspekter är det främst tid och plats, men även i viss mån sociala aspekter, som synliggörs i materialet. Den anpassade undervisningen utgör en egen gymnasieenhet i den aktuella kommunen, som är en medelstor stad. Den del som dessa elever tillhör finns fysiskt integrerad i en gymnasieenhet med andra gymnasieprogram; el- och energi- samt fordons- och



## EDUCARE

transportprogrammet. Tre av eleverna tillbringar hela sin skoldag i samma skolbyggnad medan en av eleverna har delar av sin utbildning vid en annan gymnasieenhet. Vid modersmålsundervisningen kommer eleverna till den skolsal där denna är schemalagd och där annars andra aktiviteter äger rum. Schemat på utsidan av dörren där rummets användning finns angiven är det enda synliga tecknet på att modersmålsundervisningen äger rum här. Skolsalen är utformad som en gängse skolsal med whiteboard, flyttbar smartboard, kateder, skåp, och cirka 16 skolbänkar. Läraren tar med sig egen laptop till lektionen som används vid filmvisning på smartboarden. För övrigt använder läraren whiteboarden för att skriva på. Eleverna har övningsböcker och mappar för förvaring av utdelade stenciler de har arbetat med i ett skåp.

Skolbänkarna är uppställda två och två i rader och vid observationerna satte sig eleverna vanligtvis en och en, i något fall två tillsammans. En elev passade på att ladda sin mobil vid ett lektionspass och vid början av en annan lektion satt eleverna med sina mobiler och samtalade med varandra, vilket fick läraren att samla in mobilerna i en därför avsedd låda. Undervisningens fysiska utformning kan alltså sägas vara sådan som är relativt vanlig för gymnasieskolan.

Tidsmässigt utgjorde modersmålsundervisningen en begränsad del av elevernas totala undervisningstid och var avskild från övrig undervisning. Lektionerna låg strax efter lunch, under knappt två timmar med en paus inlagd på cirka 15 minuter. Både läraren och tre av eleverna kom själva till klassrummet medan den fjärde eleven, som gick i annan undervisning, ofta behövde hämtas. Vanligen var det syskonet i klassen som gjorde det.

En tidsmässig aspekt utgör även elevernas tid i Sverige. Eftersom samtliga elever kom till Sverige vid 8-10 års ålder och har gått i svensk skola i 7-8 år har de haft tillgång till arabisktalande miljö hela sitt liv och svensk skolgång ungefär i halva. I skolan tillbringar de den mesta tiden med svensktalande kamrater och personal, där den av eleverna som går i en annan form av undervisning kan antas ha mindre möjlighet att möta andra jämnåriga i skolan som talar arabiska än de övriga tre. Även om denna studie inte innehåller material från dessa andra miljöer kan det konstateras att eleverna har haft tillgång till både arabiska och svenska under relativt lång tid. Att undervisningen var såväl fysiskt som tidsmässigt avskild från övrig undervisning förstärktes av sociala aspekter som att läraren sa sig inte ha något samarbete med övrig personal, såsom lärare, speciallärare och elevassistenter. Läraren fanns således inte med i planerings- och utvecklingssamtal men uppgav sig

vid förfrågan lämna utlåtande om varje elev till berörd lärare. Vid två tillfällen kom en elevassistent med någon elev och då utbytte läraren och assistenten några ord. Ena gången var assistenten arabisktalande och stannade en lektion. För övrigt befann sig läraren på skolan enbart i samband med sin undervisning, en gång per vecka, och vistades vanligtvis inte i personalutrymmen eller andra undervisningssalar.

Viss social koppling till verksamheten utanför modersmålsklassrummet initierades av läraren som ibland knöt an till verksamheter utanför skolan. Detta skedde huvudsakligen i början av lektionerna genom frågor till eleverna om vad de hade gjort under helgen, under lovet, på halloween eller under rasten, som i excerpt 1. (**Fet stil** markerar sådant som sägs på svenska, L står för lärare, E för elev och F för forskaren.)

Excerpt 1

- |                                                                |                                                             |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 1 L: L-usbū‘ l-māḍī kān fī ‘andkun ‘uṭlah, saḥḥ? <sup>1</sup>  | L: Förra veckan hade ni lov, eller hur?                     |
| 2 E2: <b>Jaa</b>                                               | A2: <b>Jaa</b>                                              |
| 3 L: Shuū ‘amlt bil-‘uṭlah S2?                                 | L: Vad gjorde du på lovet S2?                               |
| 4 E2: <b>Jag har spelat tennis och jag har spelat biliardo</b> | E2: <b>Jag har spelat tennis och jag har spelat biljard</b> |
| 5 L: Bil-‘uṭlah? (ser frågande ut)                             | L: På lovet? (ser frågande ut)                              |
| 6 E2: <b>Ja</b>                                                | E2: <b>Ja</b>                                               |
| 7 L: Wīn?                                                      | L: Var?                                                     |
| 8 E2: <b>Nånstans i</b> [namn på stad]                         | E2: <b>Nånstans i</b> [namn på stad]                        |
| 9 F: <b>Biljard?</b>                                           | F: <b>Biljard?</b>                                          |
| 10 E2: <b>Ja</b>                                               | E2: <b>Ja</b>                                               |
| 11 F: <b>Biljard?</b>                                          | F: <b>Biljard?</b>                                          |
| 12 E2 + L: <b>Ja</b>                                           | E2+L: <b>Ja</b>                                             |
| 13 F: <b>Så</b> (visar med händerna)                           | F: <b>Så</b> (visar med händerna)                           |

---

1 Det arabiska språket återges enligt det system som föreslagits av International Journal for Middle Eastern Studies, vi har dock gjort vissa förändringar för att representera specifika kännetecken i den levantinska varianten av arabiska som finns i materialet. När så uttalas representeras ta marbūta av ‘e’ istället för ‘a’ och när qāf endast uttalas som ett glottalt stop representeras det av samma symbol som hamza. Korta vokaler som inte uttalas är också uteslutna från transkripten.

- |                                                           |                                                                     |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 14 E2: <b>Pinne</b>                                       | E2: <b>Pinne</b>                                                    |
| 15 F: <b>Man skjuter med pinne på bordet</b>              | F: <b>Man skjuter med pinne på bordet</b>                           |
| 16 E2: <b>Tennis också</b>                                | E2: <b>Tennis också</b>                                             |
| 17 F: Em em                                               | F: Em em                                                            |
| 18 E2: <b>Sen jag har spelat skidor</b>                   | E2: <b>Sen jag har spelat skidor</b>                                |
| 19 L: <b>Skidor?</b>                                      | L: <b>Skidor?</b>                                                   |
| 20 E3: <b>Skridskor eller?</b>                            | E3: <b>Skridskor eller?</b>                                         |
| 21 E2: <b>Ja</b>                                          | E2: <b>Ja</b>                                                       |
| 22 L: Wīn l- <b>skridskor</b> ? Līsh fī <b>is</b> o talj? | L: Var [har du åkt] <b>skridskor</b> ? Finns det <b>is</b> och snö? |
| 23 E2: Eh, kån fī talj nazal talj hūn                     | E2: Ja, det fanns snö det snöade här                                |

Här börjar läraren med att fråga om vad eleverna gjorde på lovet. När en elev berättar om biljardspel visar läraren osäkerhet inför vad biljard är. Här blandade sig den observerande forskaren in (rad 10) och frågar om det var biljard varvid ett mindre samtal uppstår där forskaren och eleven förklarar spelet för läraren (rad 10-16). Eleven fortsätter att berätta om tennis och skidåkning. En annan elev, E3, blandar sig i och frågar om skridskor. Denna del av samtalet är på svenska och det blir inte helt klart om E2 hade åkt skridskor eller både skidor och skridskor. När läraren, på rad 22, frågar vidare om skridskor och om det finns is och snö går samtalet över till arabiska och E2 svarar med att det hade snöat. Efter en kort paus medan den fjärde eleven kommer in, lite försenad, fortsätter läraren samtalet om vad eleverna gjort under helgen innan hon inleder repetitionen av föregående veckas bokstav.

Liknande inslag, där läraren kopplade till elevernas liv utanför klassrummet, förekom sparsamt, och vanligen vid inledningen av lektionen. Endast vid ett fåtal tillfällen observerades läraren fråga eleverna om sådant som skedde i skolan, utanför modersmålsundervisningen, som vid ett tillfälle när frågan gällde huruvida eleverna hade lärt sig om bestämd och obestämd form (excerpt 2).

#### Excerpt 2

- |                                                         |                                                               |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1 L: Darstū l-bestämd form wa l-obestämd form bil-swīdī | L: Har ni studerat bestämd form och obestämd form på svenska? |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|

2 (Eleverna ser frågande ut)

(Eleverna ser frågande ut)

3 L: Mā ‘atītkūn iyyah?

L: Hon har inte lärt er det?

4 E3: La, shū y‘ānī?

E3: Nej, vad betyder det?

5 L: Al-at -t ‘arīf, izza ward bšīr l-ward  
lamma nḥuṭṭ ilha l-alif wa l-lām, l-ward,  
šārit hūn l-kilmeh l-ward

L: Al- som bestämd artikel, om [ordet är]  
blomma blir det blomman när vi lägger  
alif och lam, blomman, då blev ordet  
blomman

Här frågar läraren om de har lärt sig bestämd och obestämd form och när E3 frågar vad det betyder förklarar läraren genom att använda ”blomma” som exempel. På rad 6-8 förklarar läraren att den bestämda artikeln ”Al” består av alif och lam, dvs bokstäverna <a> och <l>.

Sammantaget utgjorde modersmålsundervisningen alltså ett rum som var tidsmässigt, fysiskt och socialt relativt avgränsat från övrig skolverksamhet, genom att den bedrevs i ett eget klassrum där dessa elever enbart läste modersmålsämnet och att läraren enbart hade mycket begränsad kommunikation med övriga lärare. Modersmålsundervisningens begränsning gällde såväl elevernas utbildning som lärarens undervisning som i stort sett var skild från elevernas övriga undervisning och annan skolverksamhet. Elever och lärare gick in i och ut ur rummet medan övningsböcker och annat skolmaterial fanns kvar. Endast ett fåtal artefakter förflyttades från modersmålsundervisningen till övrig skolverksamhet och elevernas hem. Sådana utgjordes av de läxor eleverna tog hem i form av stenciler samt de utlåtanden som läraren ibland lämnade till övrig personal om elevernas utveckling.

### ***Betydelsefulla handlingar i undervisningen***

Vid analysen av handlingar i klassrummet, vad deltagarna gör, är det vissa handlingar som återkommer varje undervisningspass om två lektioner, i samma ordning och med liten variation. Mest framträdande är 1) lärarens genomgångar och förklaringar vid whiteboarden, 2) elevernas arbete i övningsbok och på stenciler som delats ut och 3) visning av en kort film. Dessutom förekommer mer sparsamt 4) visst småprat inledningsvis vid början av varje arbetspass, 5) att eleverna hämtade och lämnade övningsböckerna i ett skåp, samt vid något tillfälle 6) att någon elev tog eget initiativ utanför lärarens planerade undervisning.

## EDUCARE

Alla fyra lektionspassen hade liknande upplägg, med en kort samlande inledning, genomgång, repetition av förra veckans bokstav, rast, introduktion av ny bokstav och övningar med den. Vid genomgångar stod läraren vid tavlan, skrev, förklarade och läste högt och försökte involvera eleverna i läsandet och ibland skrivandet. Vid ett tillfälle, när läraren hade visat ett kort filmklipp om bokstaven waw (و), frågar eleverna hur bokstaven skrivs och läraren visar i luften hur den formas: ”Kif bnkitib ħarf l-waw? Kif bnkitib? Shlūn? ... ‘Amil bil-hawa dā’ira wa tnzil la taḥt” (Hur skrivs waw? Hur skrivs den? Hur? ... Gör i luften en cirkel och sedan nedåt).

Även under arbetet i övningsboken, i samband med enskilt stöd vid elevernas bänkar, valde läraren ofta att gå fram och förklara på tavlan. Eleverna visade hela tiden uppmärksamhet och koncentration men det var egentligen bara en elev, den som hade en bok för årskurs två, som ibland själv kunde genomföra förelagda uppgifter eller svara på någon fråga utan mycket stöd. Uppgifterna handlade alltid om att antingen skriva eller utläsa en bokstav eller ett kort ord. I boken för årskurs två fanns ibland en kort fras eller mening. Inför arbetet med en utdelad stencil, efter repetition av förra veckans bokstav med några ord på tavlan, sa läraren ibland att det var ett ”imtihan” (prov) och eleverna visade då lite extra engagemang.

Övningarna, såväl i övningsboken som på stencilerna, handlade om att koppla samman 4-6 skrivna ord innehållande den aktuella bokstaven med rätt bild genom streck eller siffra och att skriva orden på en rad bredvid bilden. Övningsboken var färgglad med många bilder och stencilerna skapade läraren själv inför varje tillfälle, illustrerade med färgglada bilder. Den nya bokstaven, som introducerades efter rasten, presenterades genom en kort filmsnutt från YouTube med en enkel handling där en bokstav och några ord innehållande bokstaven i fråga presenterades i glada färger på standardarabiska. Under arbetet var eleverna i stort sett tysta och visade uppmärksamhet när läraren förklarade och förevisade. Övningsstencilerna togs hem som läxa till nästa tillfälle och förvarades därefter i mappar tillsammans med övningsböckerna i ett av skåpen. Det småprat som förekom i början av lektionen, så som vid excerpt 1 ovan där läraren frågar om lovet, kopplades under observationstillfällena inte till det planerade undervisningsinnehållet.

Förutom dessa handlingar observerades någon enstaka annan handling, så som vid inledningen av en lektion efter rast, när eleverna innan läraren kom in började samtala om några svenska schlagerlåtar och huruvida de hade pengar på sina mobiltelefoner följt av att läraren kom in och

samlade in mobilerna för att inleda lektionen. En av eleverna kom vid tre av passen in och sjöng skrattande på någon svensk schlager på väg till bänken. Vid ytterligare ett tillfälle ställde sig en elev upp på sitt bord och kastade en penna och satte sig därefter ner och fortsatte skriva. Vid ett tillfälle när läraren gick ut började några elever leka med ord på svenska och att sjunga en schlager. Inte heller dessa handlingar ledde till någon observerbar förändring i undervisningsupplägget från lärarens sida.

Sammantaget kan elevernas och lärarens handlingar betecknas som sådana som traditionellt ingår i respektive roll, med läraren som den som talade huvuddelen av tiden medan eleverna huvudsakligen svarade. Lektionerna dominerades av läsning och skrivning av enskilda bokstäver och ord under ledning av och med stöd från läraren, liknande de slag av isolerad färdighetsträning som beskrivits av Berthén (2012) och Reichenberg m.fl., (2012), här exemplifierat av visandet av bokstavsfilmen, arbete med övningsbok och stencil. Det småprat som förekom utanför lektionernas huvudinnehåll var begränsat och påverkade inte synbart själva undervisningen. Därmed kan konstateras att förutsättningarna för demokratiskt deltagande från elevernas sida var begränsade på liknande sätt som i Berthéns (2012) studie.

### ***Språkanvändningsmönster i undervisningen***

Modersmålslektionerna i arabiska dominerades som väntat av arabiska. Läraren, som var den som styrde språkandet såväl muntligt som skriftligt, talade huvudsakligen arabiska och översatte ord till svenska och även arabisk skrift till svensk skrift. Lektionerna hölls huvudsakligen på levantinsk dialekt, den dialekt som såväl lärare som samtliga elever använde i sina hem, och det var enbart vid ett fåtal tillfällen som läraren ändrade ord till standardarabiska i samband med skrift. Ett exempel är när eleverna ombeds att titta på bilder i övningsboken och sedan skriva orden de ser. Läraren pekar på en bild och frågar vad bilden visar. (Kursiv markerar tal med standardarabiska.)

#### Excerpt 3

1 L: Wa hayy?

L: Och den här?

2 E2 + E3: **Docka, docka**

E2 + E3: **Docka, docka**

3 L: L'ubeh y'anī, ma'hā dummiyyeh,  
l'ubeh l-tāniyyeh?

L: En leksak, hon har en docka, en leksak  
och den andra

4 E3: **Doscha**

S: **Doscha**

|                                    |                            |
|------------------------------------|----------------------------|
| 5 L: Bil- ‘arabī?                  | L: På arabiska?            |
| 6 E2: Biduwwash                    | E2: Han duschar            |
| 7 E3: Dawwash                      | E3: Han duschade           |
| 8 L: <i>Yastahimm</i>              | <i>L: Han duschar</i>      |
| 9 E3: (Skrattar)                   | E3: (Skrattar)             |
| 10 L: Ṭayyib, wa hūn shū amy‘amlū? | L: Ok, och här vad gör de? |

Här svarar två elever ”docka” och när läraren pekar på en bild med någon som duschar svarar E3 ”**doscha**”, vilket kan tolkas som det svenska ”**duscha**”, och när läraren frågar vidare om vad det heter på arabiska svarar E2 och E3 på levantinsk dialekt och läraren lägger då till det standardarabiska ”*yastahimm*” (rad 9). Det var ett av de fåtal tillfällen under observationerna där läraren kompletterade med standardarabiska. I detta fall kan noteras att E2 säger ” Biduwwash” (Han duschar, och blir rättad av E3 ”Dawwash” (Han duschade). På arabiska används perfekt, *dawwash*”, som grundform. Detta var det enda observerade tillfälle där en elev rättade någon annan i någon språklig aspekt.

Elever och lärare växlade mellan arabiska och svenska, som i följande utdrag när läraren ber eleverna läsa enstaka ord som de ska koppla samman med en bild. (Understruket sägs på engelska.)

#### Excerpt 4

|                                                                     |                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1 E2: Kanin, hayda?                                                 | E2: Är det kanin det här?                                             |
| 2 L: Shū ismah?                                                     | L: Vad heter det?                                                     |
| 3 E2: Kanin kanin                                                   | E2: Kanin kanin                                                       |
| 4 L: La bil-swīdī maktūbeh walla bil- ‘arabī?                       | L: Nej är det skrivet på svenska eller arabiska?                      |
| 5 E2: Bil- ‘arabī                                                   | E2: På arabiska                                                       |
| 6 L: Lih qra’tha bil-swīdī? Wīn l-kanin?<br>Mānī shā’iftah l- kanin | T: Varför läste du på svenska då? Var är kaninen? Jag ser ingen kanin |
| 7 E2: Hayda                                                         | E2: Den här                                                           |
| 8 L: Fī kanin hūn?                                                  | L: Finns det någon kanin här?                                         |

|                                                                    |                                                              |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 9 E3: No                                                           | E3: Nej                                                      |
| 10 L: F-l-šūra fī arnab? 'ira'ha, hāwīl 'ira'ha                    | L: Finns det en kanin på bilden? Läs det, försök läsa        |
| 11 E2: Za z                                                        | E2: Za, z                                                    |
| 12 L: Shū šārit?                                                   | L: Vad blev det?                                             |
| 13 E3: Fāgel fāgel                                                 | E3: Fågel fågel                                              |
| 14 L: Fī fāgel hūn?                                                | L: Finns det en fågel här?                                   |
| 15 E3: La                                                          | E3: Nej                                                      |
| 16 L: Lāzīm kūn mawjūdīn                                           | L: De måste finnas [på bilden]                               |
| 17 E2: Z                                                           | E3: Z                                                        |
| 18 L: Zawraq, shū y'ānī zawraq, hayy, l-ṣaghīreh (pekar på bilden) | L: En båt, Vad betyder båt, här, den lilla (pekar på bilden) |

E2 börjar med att peka på ett ord och fråga på svenska om det står kanin. Läraren visar att hon vill ha ordet på arabiska genom att fråga ”Shū ismah?” och när eleven upprepar ”**kanin kanin**” frågar om det är skrivet på svenska eller arabiska. När läraren sedan frågar om det finns någon kanin där (rad 9) svarar E3 ”no”. E3 är den elev som behärskar läsning och skrivning lite bättre än de övriga och denna elev upprepar ofta något ord som inte direkt har med undervisningen att göra. Just denna lektion säger E3 vid flera tillfällen just ”no”, och säger senare på arabiska på rad 16 ”la”. Läraren försöker stödja eleverna att läsa ordet men ger slutligen, på rad 19, själv ordet ”zawraq” (en båt) och pekar på bilden för att förtydliga.

På liknande sätt användes såväl arabiska, huvudsakligen levantinsk dialekt, som svenska i kombination med bilder för att förklara betydelsen av ord när eleverna inte förstod. Växlingen mellan språken skedde vanligtvis utan särskilda påpekanden från lärarens sida, som i excerpt 5.

#### Excerpt 5

|                                   |                                |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1 L: Shu ism 'uṭla bil-swīdī?     | L: Vad heter lov på svenska?   |
| 2 E4: Lov                         | E4: Lov                        |
| 3 L: Shū 'amlti bil-'uṭla?        | L: Vad gjorde du på lovet?     |
| 4 E4: Shtarayna godis bil-maḥall. | E4: Vi köpte godis i en affär. |



Förutom att både läraren och eleverna använde svenska och arabiska parallellt, använde läraren sig även av latinsk skrift för att förtydliga enskilda ord och bokstäver, som vid följande tillfälle när eleverna ska läsa bokstaven <J> (L):

#### Excerpt 6

1 L: Wa hād?

2 E4: Jīm

3 L: La bshbah l-swīdī bshbah l-swīdī hala' l-swīdī, lām (skriver latinska L)

4 E2: L

5 L: Saḥḥ

6 L: Och den här?

7 E4: J

8 L: Nej den ser ut som på svenska den ser ut som på svenska nu på svenska L (skriver L)

9 E2: L

10 L: Precis

I detta fall blir förklaringen inte helt tydlig eftersom det arabiska <J> och det latinska <L> svänger åt olika håll och inte är helt identiska men uppenbarligen påminner om varandra, medan det latinska <J> har större likhet med det arabiska <J>, både när det gäller den runda svängen och att de svänger åt samma håll. Det gick inte alltid att urskilja huruvida översättningarna till latinsk skrift hjälpte eleverna eller inte, åtminstone inte när det gäller bokstäver.

Vid något tillfälle frågade läraren eleverna om vad de hade lärt sig på svenska, som i excerpt 2. Elevernas ordförråd var så pass begränsat både på arabiska och svenska att det inte genom enbart observation, som i detta fall, gick att avgöra huruvida de behärskade svenska eller arabiska bättre. Orden var av det slag som ofta förekommer både i tidig språkinläring och tidig skriftspråksundervisning, det vill säga konkreta substantiv. Exempel på ord som förekom är: ward (ros), bālūn (ballong), arnab (kanin), pojke (walad), ummī (min mamma), bābā (pappa), zaitūn (oliv),

‘anab (vindruva) och zahar (blomma). Endast vid enstaka tillfällen observerades att E3, den elev som kommit lite längre i skriftspråksutvecklingen, fick frågor om någon annan typ av ord, såsom pronomina huwa (han) och hiya (hon) och i följande excerpt när läraren frågar om egenskaper:

Excerpt 7

- |                                       |                                  |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| 1 L: Hūn shū maktūb?                  | L: Vad står det här?             |
| 2 E3: Matā tsbah l-baṭṭa? Kulla yawm. | E3: När simmar ankan? Varje dag. |
| 3 L: B‘adayn                          | L: Och sen?                      |
| 4 E3: Sifāt al-baṭṭa                  | E3: Ankans egenskaper            |
| 5 L: Shū šifāt al-baṭṭa?              | L: Vilka är ankans egenskaper?   |
| 6 E3: Wa an’ha ṭawīl                  | E3: Och hon har lång hals        |

Här läser E3 självständigt en kort mening som hon därefter besvarar, något som ingen annan elev i gruppen gjorde, och angav även en egenskap. Medan arabiska dominerade i den lärarledda undervisningen var språkvalet svenska vid de få elev-elev-interaktioner som förekom under observationerna. Det kan betyda att eleverna kände sig mer bekväma med att använda svenska sinsemellan i skolan. För övrigt kombinerades arabiska med svenska såväl i tal som i skrift. Inga exempel observerades på att gränser skapades mellan språken, utan växlingar mellan arabiska och svenska i tal och skrift skedde sömlöst. Därmed kan konstateras att lektionerna gav eleverna stöd för utveckling av båda språken, på sätt som exempelvis Rodriguez (2009), Ware m.fl. (2015), Scherba de Valenzuela m.fl. (2016) och Cummins (2017) förordar, även om utrymmet för elevernas egen språkproduktion var litet. De frågor som aktualiserats vad gäller arabiskans diglossi föreföll inte vara framträdande i detta fall med tanke på det begränsade tal som förekom.

## Diskussion

Denna studie från modersmålsundervisning i arabiska, ger viss förståelse för vad modersmålsundervisning i den anpassade gymnasieskolan kan vara. Den är ett exempel på hur undervisningen i form av olika praktiker kan genomföras och hur lärare och elever med hjälp av sina olika språkliga resurser kan skapa ett rum för språkutveckling, på sätt som liknar tidigare studier av modersmålsundervisning i Sverige (Ganuza & Hedman, 2015; Straszer, m.fl., 2020). Studien

visar samtidigt att undervisningen samtidigt både erbjuder möjligheter för elevernas utveckling av språkliga färdigheter i arabiska och utmaningar.

Den tidsmässiga, fysiska och sociala avgränsningen från övrig skolverksamhet, och i viss mån även från elevernas liv utanför skolan, innebär att det i princip enbart är eleverna och några få artefakter, såsom stenciler med läxa och lärarutlåtanden, som rör sig mellan modersmålsklassrummet, övrig undervisning och hemmen. Det kan konstateras att modersmålsverksamheten inte i nämnvärd grad hade approprierat det fysiska rummet, i och med att den endast avsatte marginella spår i själva lokalen i form av läroböckerna i det stängda skåpet och noteringen i rumsschemat på dörren.

Med tanke på vikten av utbildad personal i såväl första- som andraspråket (Peña, 2016; Rodriguez, 2009; Scherba de Valenzuela m.fl., 2016) visar denna studie på betydelsen av att modersmålsläraren och övrig personal kommunicerar sina specifika kunskaper sinsemellan. När så inte sker finns en risk att eleverna går miste om viktigt stöd som den samlade kunskapen hos personalen skulle kunna bidra med. Exemplet med bestämdhet, i detta fall, visar att om modersmålsläraren hade haft väl fungerande samverkan med elevernas lärare i svenska hade jämförelse mellan språken haft bättre stöd. När det gäller just bestämdhet fungerar det relativt snarlikt i de båda språken och sådan vetenskap hade kunnat stödja elevernas utveckling av såväl arabiska som svenska. Möjligheter att göra jämförelser mellan de olika språken kan både stödja elevernas språkutveckling och utgöra ett viktigt underlag för lärarnas förståelse av elevernas lärande och för undervisningsplanering.

Eleverna har rätt till undervisning som är anpassad till deras förutsättningar och till den anpassade undervisningen ska finnas knuten personal med specialkompetens, såsom speciallärare, specialpedagog, talpedagog och vid behov personal med kompetens i exempelvis neuropsykologi. Just denna undervisning dominerades av begynnande skriftspråksinläring, något som eleverna ska arbeta med även i ordinarie undervisning. Här kan man tänka att samarbete mellan exempelvis lärare i svenska och modersmålslärare hade kunnat skapa kunskap om hur utvecklingen av grundläggande skriftspråksfärdigheter på både arabiska och svenska hade kunnat stödjas.

I detta fall byggde modersmålsundervisningen huvudsakligen på modersmålslärarens egen kunskap och denna undervisning utgjorde bara en begränsad del av lärarens arbete. Som ambulerande modersmålslärare är möjligheterna till samverkan med övriga lärare extra betydelsefull för att

eleverna ska få den undervisning de har rätt till. Med tanke på det behov som Berthén (2012) och Reichenberg m.fl (2016) visat generellt av att utveckla skriftspråksundervisningen i den anpassade skolan visar denna studie att detta även är aktuellt för modersmålsundervisningen. Eftersom principerna mellan tal och skrift delvis är desamma för arabisk och svensk (latinsk) skrift, men med vissa signifikanta skillnader, finns här en outnyttjad potential i att öka sådan medvetenhet såväl hos lärare som elever. Skriftspråksutvecklingen i svenska och arabiska skulle gynnas av att lärarna hade insikt i och själva kunde visa på likheter och skillnader i de två skriftspråken.

Denna modersmålsundervisning var lärarcentrerad med elever som var uppmärksamma, som behärskade svenska och arabiska på en enkel nivå och som kände igen vissa bokstäver och ibland något ord i skrift på arabiska. De få elevinitiativ som observerades gav inte här upphov till samtal eller diskussioner utan undervisningen följde lärarens planering, som var helt fokuserad på tidig skriftspråksutveckling. Även om denna studie enbart bygger på observationer från fyra tillfällen deltog forskarna i undervisning över ett helt läsår och deltagande i övriga fall följde liknande mönster. Det visar att utveckling av talet inte gavs stor vikt i lärarens undervisningsplanering, vilket även var fallet i tidigare modersmålsstudier i Sverige (Ganuza och Hedman, 2015; Straszer m.fl., 2020).

Att inte talutvecklingen uppmärksammades blir särskilt problematiskt med tanke på att vissa elever kanske aldrig uppnår en automatiserad förmåga i läsning och skrivning och då kan man förvänta sig att talförmågan i arabiska kommer att ha större betydelse för deras framtid än deras skriftliga kompetens. Att eleverna sinsemellan valde att tala svenska visar även det på att det fanns behov av stöd för den muntliga utvecklingen av arabiska.

Växlandet mellan arabiska och svenska liksom mellan tal och skrift, som kan sägas karakterisera språkanvändningen i detta klassrum, liknande det som dokumenterats i andra modersmålsklassrum i arabiska (Wedin, m.fl., i tryck) och resulterade i interaktion som var smidig, där läraren följsamt uppmärksammade elevernas förståelse och försäkrade sig om att alla förstod, eller åtminstone genomförde uppgifterna på förväntat sätt.

Sammantaget visar studien undervisningspraktiker där lärare och elever lägger stor energi på tidig skriftspråksutveckling i arabiska, men samtidigt att alltför ensidigt fokus på skrift skulle kunna medföra risker för en subtraktiv språkutveckling hos eleverna, det vill säga en långsam övergång från arabiska till svenska. Om inte utveckling av talet får utrymme i undervisningen kan detta

tänkas inverka negativt på elevernas möjligheter till utveckling av sina färdigheter i arabiska. Tecken på detta i denna studie var bland annat den rumsliga och tidsmässiga begränsningen av modersmålsundervisningen, att eleverna själva valde svenska sinsemellan liksom vid spontan sång i anslutning till rasten samt att specialkompetens knuten till den anpassade undervisningen inte användes i relation till modersmålsundervisningen i arabiska. Detta innebär att det kan finnas risk för att eleverna går miste om fördelarna med en flerspråkig utveckling.

### **Slutsatser**

Trots denna studies begränsade omfång synliggör den didaktiska och organisatoriska faktorer av betydelse för undervisningen för elever med intellektuell funktionsnedsättning i Sverige som använder andra språk än svenska i hemmet. Med tanke på det starka stöd som tidigare studier visat när det gäller positiva effekter av flerspråkighet på elevers utveckling av språk och kognition (Bialystok, 1999, 2015; Cummins, 2017; Kroll & Bialystok, 2013) är det viktigt med undervisningsformer som stöder utveckling av elevers olika språk. Här blir det särskilt tydligt att en specifik verksamhet, som modersmålsundervisningen i arabiska är, behöver samordnas med övrig undervisning. För att elever med intellektuell funktionsnedsättning ska få möjlighet att utveckla de språk som används i hemmet, vilket bland annat Pesco m.fl. (2016) och Ware m.fl. (2015) framhöll vikten av, räcker det inte med tillgång till utbildade lärare i de språk som är aktuella (Peña, 2016; Rodriguez, 2009; Scherba de Valenzuela m.fl., 2016), utan det krävs även att personal med olika slag av specialistkompetens samverkar för att skapa så goda utvecklingsmöjligheter som möjligt för eleverna. Med tanke på avsaknaden av forskning om den anpassade gymnasieskolan, såväl av modersmålsundervisning som av undervisning i svenska som andraspråk, och både när det gäller nyanlända elever och elever generellt som använder andra språk än svenska i sina hem är behovet av sådan forskning stort. Elever i den anpassade gymnasieskolan, liksom i övrig skolverksamhet, är en utsatt grupp som har behov av och rätt till väl anpassad undervisning. För att göra detta möjligt behöver kunskap inte bara skapas om villkor för utveckling av svenska som elevernas andraspråk liksom om modersmålsundervisning, utan även om hur de olika verksamheterna kan samordnas och om hur olika personalkategoriernas kompetens kan samordnas så att en flerspråkig utveckling möjliggörs. En sådan samverkan utgör en outnyttjad potential inte bara för eleverna språkliga utveckling utan även för deras kognitiva utveckling på generell nivå.

## Referenser

- Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading & Writing*, 13, 147-157. doi: 10.1023/A:1008133701024
- Asadi, I. A., & Khaloob, K. (2023). Learning to read in Arabic diglossia: The relation of spoken and standard Arabic language in kindergarten to reading skills in first grade. *Literacy Research and Instruction*, ahead-of-print, 1-17. doi: 10.1080/19388071.2023.2217274
- Avery, H. (2011). Lärares språkbruk i tvåspråkiga klassrum. *Educare*, 3, 145-175. doi: 10.24834/educare.2011.3.1201
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7e uppl.). Multilingual Matters.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(1), 36-54. doi: 10.1017/S0261444810000339
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of language*. Blackwell Publishing.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].
- Berthén, D. (2012). Realisera demokratiskt deltagande genom rika skriftspråksmiljöer. I A. Löfdahl & H. Pérez Prieto (Red.), *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar: Vänbok till Solveig Hägglund* (s. 13 – 24). Karlstad university studies. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:509551/FULLTEXT01.pdf>
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in bilingual mind. *Child Development*, 70(3), 636-644. doi: 10.1111/1467-8624.00046
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child Development Perspectives*, 9(2), 117-121. doi: 10.1111/cdep.12116

- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching ‘practiced language policies’: Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), 213–234. doi: 10.1007/s10993-012-9257-4
- Bonacina-Pugh, F. (2013). Multilingual label quests: A practice for the ‘asymmetrical’ multilingual classroom. *Linguistics and Education*, 24(2), 142–164. doi: 10.1016/j.linged.2012.12.006
- Bonacina-Pugh, F. (2020). Legitimizing multilingual practices in the classroom: The role of the ‘practiced language policy’. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), s. 434–448. doi: 10.1080/13670050.2017.1372359
- Brustad, K. (2017). Diglossia as ideology. I J. Høigilt & G. Mejdell (Red.), *The politics of written language in the Arab world* (s. 41-67). Brill.
- Cioè-Peña, M. (2020). Bilingualism for students with disabilities, deficit or advantage?: Perspectives of Latinx mothers. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 253-266. doi: 10.1080/15235882.2020.1799884
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. SAGE.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- Daniels, H. (2018). Diglossia: A language ideological approach. *Pragmatics*, 28, 185-216. doi: 10.1075/prag.00006.dan
- de Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1), 5-34. doi: 10.1017/S0272263111000489
- DeKeyser, R.M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *WORD*, 15, 325-340.

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Basil/Blackwell.
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139. doi: 10.1080/09500782.2014.978871
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell C., & Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum*. Routledge.
- Kay-Raining B. E., Genesee, F., & Verhoeven, L. (2016a). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14. doi: 10.1016/j.jcomdis.2016.07.003
- Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N., & Sutton, A. (2016b). Pulling it all together: The road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Journal of Communication Disorders*, 63, 63-78. doi: 10.1016/j.jcomdis.2016.07.005
- Khamis-D., Reem, F. K., & Gordon, P. (2012). Acquiring diglossia: Mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of Child Language*, 39, 61-89. doi: 10.1017/S0305000910000784
- Khamis-Dakwar, R., & Makhoul, B. (2022). The relationship between children's explicit knowledge and awareness of diglossia and success in learning Arabic: A preliminary investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, ahead-of-print, 1-15. doi: 10.1080/01434632.2021.2025243
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2020). Instructional practices for pupils with intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151-166. doi: 10.1080/1034912X.2019.1679724
- Klefberg, K. (2022). *Att få tillträde till läroprocesser: Professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundsärskolan*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. doi: 10.24834/isbn.9789178772629
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pdf.



- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514. doi: 10.1080/20445911.2013.799170
- Mannion, G., Miller, K, Satchwell, C., & Smith, J. (2009). *Improving learning in college. Rethinking literacies across the curriculum*. Routledge.
- Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Kay Raining-Bird, E. Parkington, K., Cain, K., Scherba de Valenzuela, J., Segers, E., MacLeod, A. A. N., & Genesee, F. (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study. *Journal of Communication Disorders*, 63, 47-62. doi: 10.1016/j.jcomdis.2016.05.004
- Martínez-Álvarez, P. (2019). Dis/ability labels and emergent bilingual children: Current research and new possibilities to grow as bilingual and biliterate learners. *Race, Ethnicity and Education*, 22(2), 174-193. doi: 10.1080/13613324.2018.1538120
- Nair, V. K., Clark, G. T., Siyambalapitiya, S., & Reuterskiöld, C. (2022). Language intervention in bilingual children with developmental language disorder: A systematic review. *International Journal of Language Communication Disorders*, 58(2), 576–600. doi: 10.1111/1460-6984.12803.
- Nayeb, L., Wallby, T., Westerlund, M., Salameh, E.-K., & Sarkadi, A. (2014). Child healthcare nurses believe that bilingual children show slower language development, simplify screening procedures and delay referrals. *Acta Paediatrica*, 104(2), 198–205. doi: 10.1111/apa.12834
- Norlund Shaswar, A. (2022). Language norms in L2 education for adult migrants: Translanguaging pedagogy in the age of mobility. *Multilingua*, 41(3), 341–358. doi : 10.1515/multi-2021-0123
- Oweini, A., Awada, G., & Kaissi, F. (2020). Effects of diglossia on classical Arabic: Language developments in bilingual learners. *Gema Online Journal of Language Studies*, 20. doi: 10.17576/gema-2020-2002-11

- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (Red.) (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Multilingual Matters.
- Peña, E. D. (2016). Supporting the home language of bilingual children with developmental disabilities: From knowing to doing. *Journal of Communication Disorders*, 63, 85-92. doi: 10.1016/j.jcomdis.2016.08.001
- Pesco, D., MacLeod, A. A. N., Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Scherba de Valenzuela, J., Cain, K., Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Stahl, H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). A multi-site review of policies affecting opportunities for children with developmental disabilities to become bilingual. *Journal of Communication Disorders*, 63, 15-31. doi: 10.1016/j.jcomdis.2016.05.008
- Prop. 2021/22:162. Elevhälsa och stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2022/03/prop.-202122162/>
- Regulation 2016/679, O.J. (L 119) 1 (EU) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016R0679>
- Reichenberg, M., Berthén, D., & Andersson, F. (2016). *Att undervisa för läsförståelse i gymnasiesärskolan*. Skolverket.
- Rodriguez, D. (2009). Meeting the needs of English language learners with disabilities in urban settings. *Urban Education*, 44(4), 452-464. doi: 10.1177/0042085909337598
- Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2019). Maintaining, developing and revitalizing: Language ideologies in national education policy and home language instruction in compulsory school in Sweden. I C. Seals & V. Olsen-Reeder (Red.), *Embracing multilingualism across educational contexts* (s. 182-211). Victoria University of Wellington.
- Scherba de Valenzuela, J., Kay-Raining Bird, E., Parkington, K., Mirenda, P., Cain, K., MacLeod, A. A.N., & Segers, Eliane (2016). Access to opportunities for bilingualism for individuals with developmental disabilities: Key informant interviews. *Journal of Communication Disorders*, 63, 32-46. doi: 10.1016/j.jcomdis.2016.05.005
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.

- SFS 2010: 800. Skollag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- SKOLFS 2013:129, rev. 2023:91. Kursplan i modersmål för den anpassade gymnasieskolan. (2023). Skolverket. [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/regler-och-ansvar/sok-forordningar-och-foreskrifter-skolfs/svid12\\_6bfaca41169863e6a6595a/2062829119/api/v1/download/senaste-lydelse/2013:129](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/regler-och-ansvar/sok-forordningar-och-foreskrifter-skolfs/svid12_6bfaca41169863e6a6595a/2062829119/api/v1/download/senaste-lydelse/2013:129)
- Snell, J., Shaw, S., & Copland, F. (2015). *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations*. Palgrave Macmillan.
- SOU 2021:11, Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven: Aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/02/sou-202111/>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Straszer, B., Rosén, J., & Wedin, Å. (2020). Imagining the homeland: Transnational spaces in mother tongue tuition in Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(1), 42-60. doi: 10.1080/17447143.2020.1726932
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press
- Street, B. (2003). What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), s. 1523–1615.
- Ware, J., Bethan Lye, C., & Fliss K. (2015). Bilingualism and students (learners) with intellectual disability: A review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 220-231. doi: 10.1111/jppi.12124
- Wedin, Å. (2004). *Literacy Practices in and out of School in Karagwe: The case of primary school literacy education in rural Tanzania*. [Doktorsavhandling, Stockholm universitet].
- Wortham, S., & Reyes, A. (2015). *Discourse analysis beyond the speech event*. Routledge.