

Likvärdighet och social rättvisa i modersmålsundervisning: Ideologiska dilemman i modersmål arabiska

ORIGINALARTIKEL

<https://doi.org/10.58714/ul.v19i1.23812>

Åsa Wedin, Boglárka Straszer & Lovisa Berg

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine mother tongue education in Arabic in relation to Arabic diglossia, and to discuss equity and social justice. To study the diglossic situation in Arabic and the space provided by the steering documents for language use and translanguaging in Swedish mother tongue classrooms, we investigate language policy regarding ideology, and practices. In the study, we employ nexus analysis to explore relationships between different policy levels in the context of Arabic mother tongue education within the Swedish education system. Through nexus analysis, we examined aspects of equity and social justice and found traces of both Arabic educational traditions about diglossia and conflicts between monolingual ideologies and translanguaging. The study supports previous research on issues of equity and social justice in mother tongue education and specifically highlights the problem that the curriculum for mother tongue Arabic does not address issues of linguistic variation. The study suggests that, in the case of mother tongue Arabic, a translanguaging pedagogy could provide both teachers and students with space to use their various linguistic resources. Thus, the mother tongue classroom could become equitable and socially just compared to what was observed in the studied case.

Keywords: equity, social justice, mother tongue instruction, heritage language Arabic, translanguaging

ÅSA WEDIN

*Professor emerita i svenska som andraspråk, Institutionen för språk, litteratur och lärande
Högskolan Dalarna
awe@du.se*

BOGLÁRKA STRASZER

*Professor i svenska som andraspråk, Institutionen för språk, litteratur och lärande
Högskolan Dalarna
bsr@du.se*

LOVISA BERG

*Universitetslektor i arabiska, Institutionen för språk, litteratur och lärande
Högskolan Dalarna
lbg@du.se*

INLEDNING

I den här artikeln riktas intresset mot ideologiska dilemman när det gäller likvärdighet och social rättvisa i ett modersmålsundervisningssammanhang. Modersmålsämnet erbjuds till elever som använder annat språk än svenska i hemmet, med vissa restriktioner (SFS 2009:600). Ämnet har sin egen kursplan (Lgr22) och lektionerna, som vanligen omfattar 30–80 minuter per vecka, kan antingen vara inkluderade i ordinarie schema eller ligga i anslutning till skoldagen. Eftersom arabiska präglas av vad som brukar kallas diglossi (se nedan), vilket i fallet arabiska innebär att olika varieteter används i tal medan standardarabiska används för skrift, präglas modersmålsklassrum i arabiska av sådant växlande mellan olika varieteter som betecknas som transspråkande. Med den situation bland arabisktalande, där en mångfald talade varieteter används, i relation till den starka konsensus som råder vad gäller användande av standardarabiska i skrift blir förhandling av olika varieteter central i de flesta fall där arabiska används i relation till skrift. Denna parallella användning av standarabiska och lokala varieteter benämns vanligen *diglossi*. Vi är intresserade av att undersöka diglossiförhållandet i ett modersmålsklassrum i arabiska och att jämföra det med det utrymme som ges i styrdokumentet för språkanvändning och transspråkande i modersmålsklassrummet. Således är syftet med denna artikel att undersöka frågor om likvärdighet och social rättvisa i modersmålsklassrummet utifrån exemplet modersmål arabiska. Artikeln riktar därmed intresset mot språkpolicy och språkliga praktiker i modersmålsämnet, för att undersöka aspekter av likvärdighet och social rättvisa i relation till modersmål arabiska. Som undersökningens teoretiska referensram används begreppen transspråkande och diglossi.

Transspråkande, transspråkande pedagogik och diglossi

I forskning om språklig mångfald i utbildningssammanhang har användning av elevers olika språkliga resurser kopplats till frågor om likvärdighet och social rättvisa (Paulsrud et al., 2017; Bonacina-Pugh, m.fl. 2021). Med begreppet *transspråkande* kopplas teoretiska och pedagogiska aspekter av språkanvändning till elevers likvärdiga möjligheter till utbildning oavsett språkbakgrund och därmed till social rättvisa genom kritiska perspektiv på utbildning (Paulsrud et al., 2017; Juvonen & Källkvist, 2021). Transspråkande används om dynamisk flerspråkighet (García, 2009; García & Li Wei, 2014; Paulsrud et al., 2018) och beskrivs av Lindahl (2015) som sömlöst växlande mellan olika språkliga resurser. *Transspråkande pedagogik* används om medvetet planerad undervisning där läraren "skapar förutsättningar för eleverna att engagera sig i diskursiva och semiotiska praktiker som svarar mot deras kognitiva och sociala avsikter" (García & Li Wei, 2014, 93, egen översättning). Transspråkande och transspråkande pedagogik kan betraktas som transformerande genom att målet är att utmana enspråkiga föreställningar och hierarkier, där vissa språk och vissa sätt att använda språk tillskrivs högre status än andra. På så sätt kan transspråkande såväl adressera som omvandla social ojämlikhet (Norlund Shaswar m.fl., 2024).

Samtidigt utgör all klassrumsverksamhet, i synnerhet sådan som inkluderar flerspråkighet, ytterst komplexa företeelser och olika slag av intressekonflikter kan uppstå när lärare och elever utgår från varierade resurser i form av kunskap, erfarenhet, vanor, föreställningar och traditioner. I fallet modersmål arabiska är en stark sådan tradition vad vi väljer att kalla *arabiskspråkiga utbildningsdiskurser*. Dessa är i sig inte enhetliga eftersom de olika arabiskspråkiga ländernas utbildningsväsen skiljer sig åt. De språkliga val som görs i skola och förskola gällande om undervisningen ska ske på standardarabiska, en lokal varietet av arabiska eller på andra språk, primärt engelska eller franska, är beroende av historiska, politiska, religiösa och sociokulturella aspekter (Zakharia, 2015; al-Bataineh, 2021; Batakji Chazy & Taha Thomure, 2022). Det betyder att arabiskspråkiga lärare och elever med bakgrund i varierande arabisktalande länder tar med sig olika synsätt på arabiskundervisning in i det svenska systemet för modersmålsundervisning. Utöver språkpolicy behöver lärare i arabiskspråkiga klassrum ta ställning till frågan om diglossi, ett begrepp som lanserades av Ferguson (1959) baserat på en studie av fyra språk där olika språkliga varieteter

av samma språk användes för specifika syften. Inom den arabiska språkvetenskapen finns också en traditionell distinktion mellan Fusha, det vill säga modern standardarabiska, och Ammiyah, det vill säga dialektal arabiska, där den första betraktades som hög och den andra som låg varietet. Denna indelning i låg och hög är något som många arabiska sociolingvister bestrider och ser som en förenkling (Bassiouney, 2009). Samtidigt har andra forskare, som Mejdell (2018), betecknat Fergusons artikel som den mest inflytelserika när det gäller den moderna arabiskans sociolingvistik.

Talare av arabiska använder såväl ett antal lokala dialektala varieteter (DA) som modern standardarabiska (MSA) i tal beroende på situation. Trots detta är termen *diglossi* allmänt accepterad för att beskriva arabiska sociolingvistiskt på en generell nivå och även i beskrivningen av användningen av arabiskans muntliga och skriftliga former. Brustad (2017) hävdar att diglossi har blivit vad hon kallar “a shared set of ideas about language use (...) that represent an important aspect of the culture of the language (but) they do not necessarily reflect linguistic practice” (2017, s. 41). På så sätt menar hon att diglossi har kommit att bli en verklighet för talare av arabiska som en idé, något som stärks av Daniels (2018) som argumenterar att även om detta motsägs av faktisk språkanvändning är denna uppfattning stark bland modersmålstalare av arabiska.

Oavsett synen på diglossi är MSA den varietet som bär det litterära arvet, och dess grammatiska studium dateras tillbaka till 600-talet. Medan de talade varieteterna har förändrats över tid har MSA hållits relativt oförändrat, så att skillnaderna mellan MSA och de otaliga varieteter av DA som utvecklats är grammatiska, fonologiska, morfologiska, semantiska och lexikala. Detta medför att frågor om språklig heterogenitet hanteras i utbildningssammanhang där eleverna behöver lära sig att bruka de olika varieteterna. Därmed kan talare av arabiska generellt sägas befinna sig i sammanhang där de behöver navigera mellan olika språkliga varieteter i sitt sociala liv.

Tidigare utbildningsstudier har behandlat frågor om relationer mellan användning av MSA eller DA i undervisningen. Medan vissa forskare pläderar för huvudsaklig användning av MSA i muntlig klassrumsinteraktion för att stärka behärsningen redan hos yngre barn (Abu-Rabia, 2000; Oweini, m.fl., 2020) visar andra studier att användning av DA underlättar utveckling av MSA såväl i tal som i skrift (Khamis-Dakwar & Makhoul, 2012; Leikin m.fl., 2014; Shendy, 2019; Asadi & Kwar, 2023). Betydelsen av att skapa medvetenhet om frågan om diglossi hos elever har visats bland annat av Khamis-Dakwar och Makhoul (2022) samt Amin och Badreddine (2020), även så tidigt som i förskolan (Shendy, 2019; Amin & Badreddine, 2020).

Vilket förhållningssätt till det diglossiska förhållandet i arabiska som används påverkar enskilda elevers möjligheter att använda sina språkliga resurser i det arabiska modersmålsklassrummet. Frågor om likvärdighet och social rättvisa i relation till språkpolicy och språkliga praktiker i modersmålsklassrum i svenska skola är underbeforskade. Inte heller i styrdokumentet för modersmålsämnet berörs frågor om språkval i klassrummet. Detta gör det intressant att utforska frågor om likvärdighet och social rättvisa i modersmålsklassrummet utifrån exemplet modersmål arabiska, som präglas av diglossiförhållanden.

TEORETISK OCH ANALYTISK GRUND FÖR STUDIEN

Denna studie tar sin grund i kritiskt inriktade teorier på språk i utbildningssammanhang (Hornberger, 2003; Blommaert, 2010; Li Wei, 2011), vilket innebär att frågor om maktrelationer och ett ifrågasättande av det förgivettagna sätts i centrum. Detta aktualiserar frågor om vilka språkliga resurser som värdesätts i undervisningen och dess styrdokument. I studien används nexusanalys (Scollon & Scollon, 2004, 2007; Hult, 2017) för att undersöka relationer mellan olika policynivåer i kontexten av modersmål arabiska i det svenska utbildningssystemet. Nexusanalysen är relevant när aspekter av likvärdighet och social rättvisa studeras, vad gäller vem som kommer till tals och vems arabiska som ges utrymme och status i klassrummet i relation till ideologier på samhällsnivå.

Genom sina tre diskurser som ställs emot varandra i en intersektionell analys, möjliggör nexusanalysen såväl att blicken riktas mot enskilda diskurser som mot deras inverkan på varandra.

Utbildnings- och språkpolicy

Med ett kritiskt perspektiv på språk och utbildning är sociala relationer och hur de återspeglas i utbildningspolicy central (Fairclough, 2001). Forskare som Spolsky (2004), Cummins (2005), Shohamy (2006) och Bonacina-Pugh (2012) har argumenterat för att policy vad gäller språk och utbildning inte enbart inkluderar föreskrifter instiftade av auktoriteter utan även antaganden och attityder bland de som använder dem och som realiseras genom olika slags praktiker. Lökmetaforen (Ricento & Hornberger, 1996; se även Hornberger & Johnson, 2007) åskådliggör hur policy utvecklas och antas i lager. Hornberger och Johnson argumenterar för att studiet av policy utöver policytexter även behöver fokusera på hur människor, som aktörer agerar som uttolkare av policy mellan olika nivåer.

Språkpolicy innefattar både språkanvändning och språkideologier och kan vara såväl explicit, exempelvis i form av antagna policytexter, som implicit, såsom hur olika språk synliggörs på väggar i skolans lokaler (Wedin, 2020). Spolsky (2004) beskriver språkpolicy i utbildning i form av tre lager: 1) språkstyrning, 2) språkideologi och 3) språkliga praktiker. Dessa har senare utvecklats vidare av forskare som Shohamy (2006), och Bonacina-Pugh (2012). I denna text använder vi språkideologier i enighet med Kroskrity (2010, s. 192): "beliefs, feelings, and conceptions about language structure and use which often index the political economic interests of individual speakers, ethnic and other interest groups, and nation states" (Kroskrity, 2010, s. 192).

För att i denna studie undersöka språkpolicy i relation till modersmålsundervisningen används dessa tre lager representerade av 1) styrdokument på nationell nivå, 2) lärarintervju och 3) material från klassrumsobservationer. En närmare beskrivning av studiens material finns i metodavsnittet nedan.

Transspråkande i undervisning

Transspråkande är ett av de begrepp som utvecklats för att skapa förståelse för språk som "mobila resurser" (Blommaert, 2010, s. 43) under ett skifte inom sociolingvistik som kommit att kallas *the multilingual turn* (Conteh & Meier, 2014; May, 2014). Användningen av begreppet *transspråkande* inom skola och utbildning innebär att intresset riktas mot frågor om social rättvisa och likvärdiga möjligheter genom ett ifrågasättande av enspråkiga normer. Transspråkande kopplas av Li Wei (2011) till *creativity* och *criticality*, där han definierar *creativity* (kreativitet) som "förmågan att välja mellan att följa och att strunta i regler och normer för beteende, inklusive språkanvändning. Det handlar om att tänja på gränser mellan det gamla och det nya, det konventionella och det ursprungliga, och mellan det acceptabla och det utmanande." (s. 1223, egen översättning). *Criticality* (kritikalitet) definierar han som: "förmågan att använda tillgängliga spår av ett lämpligt, systematiskt och insiktsfullt sätt som grund för väl genomtänkta åsikter om kulturella, sociala och språkliga fenomen, att ifrågasätta och problematisera vedertagen visdom och att uttrycka åsikter på ett adekvat sätt genom motiverade svar på situationer." (s. 1223, egen översättning). Emellertid, i det sammanhang som är i fokus i denna studie har inte deltagarna i klassrummet samma möjligheter att välja språklig form för interaktionen. Som i många klassrum är det läraren som har makten att styra över språkanvändningen. Enligt Li Wei (2011) måste talarna i ett flerspråkigt sammanhang oavbrutet fatta strategiska beslut om hur de ska uppnå sina kommunikativa mål. I ett klassrum som leds av en lärare är vanligtvis elevernas möjligheter att fatta beslut kring interaktionen små. Detta innebär att elevernas möjligheter till kreativitet och kritikalitet kan vara begränsade.

Nexusanalys

Nexusanalysens nav är den sociala handlingen (Scollon & Scollon, 2004), medan de sociohistoriska diskurserna möter varandra, *intersect*, i handlingen i form av a) discourses in place, b) historical

bodies and c) interaction order. *Discourses in place* (situationens diskurser) utgörs av de normer som leder individerna i deras interaktion och i de förväntningar de har på varandra. Situationens diskurser är beroende av andra och kopplade till hur sociala positioner och möjligheter är skapade för vissa handlingar och inte för andra (Hult, 2017). I denna studie utgörs situationens diskurser av styrdokument på nationell nivå som läraren har att förhålla sig till.

Historical bodies (historiska kroppar) bygger vidare på Nishida (1998) och fokuseras på individers och institutioners erfarenheter. Historiska kroppar är inte statiska utan under förändring, vilket medför att de är viktiga verktyg för analysen i kombination med positionsteorin (Harré & Van Langenhove 1999). När det gäller utbildningssammanhang har tidigare socialisation, särskilt när det gäller språk, betydelse för det sätt på vilket deltagarna engagerar sig i aktionen. I denna studie studeras historiska kroppar genom en lärarintervju. Även elevintervjuer hade varit värdefulla men i detta fall var det inte möjligt att genomföra sådana.

Interaction order (interaktionsordningen) utvecklades av Goffman (1983) och utgörs av beteende i det sociala forandet av relationer i social handling. Interaktionsordningen aktualiserar frågor om hur sociala normer styr såväl den sociala interaktionen som frågor om social positionering i relation till möjligheter till vissa slag av handlingar. Här används material från klassrumsobservationer för att studera interaktionsordningen.

Med nexusanalysen möjliggörs en analys på olika nivåer av det aktuella modersmålsklassrummet, såsom diskurser som styr undervisningen (situationens diskurser), lärarideologier gällande språkanvändning i klassrummet (historiska kroppar) och interaktionsmönster i klassrummet (interaktionsordning). Genom den mångdimensionella analysen lyfts den konceptuella relevansen av olika nivåer (Hult, 2017) och olika slag av material kan kombineras i analysen. Nexusanalysen möjliggör att sådant som sker i realtid och kan relateras till lager av historicitet, "vissa inom räckhåll för deltagarna medan andra förblir osynliga men ändå närvarande." (Blommaert 2005, s. 130) (egen översättning). Utifrån detta formulerades följande forskningsfrågor:

1. Vad uttrycks om språkpolicy i relation till olika språkliga varieteter i styrdokumentet? (situationens diskurser)
2. Vilka ideologier framträder i lärarens tal vad gäller språkanvändning i undervisningen? (historiska kroppar)
3. Vilka interaktionsmönster kan urskiljas när det gäller olika språkliga varieteter i klassrumsinteraktionen? (interaktionsordning)

METOD OCH MATERIAL

Denna studie ingår i ett större projekt, *Modersmål, minoriteter och språklig heterogenitet: Undervisningsformer och praktiker i förskola och skola med fokus på litteracitet (MMS)*¹. I projektet används lingvistisk etnografi (Copland & Creese, 2015; Snell m.fl., 2015) som metodologiskt ramverk, vilket lämpar sig för kritiskt inriktade studier av flerspråkighet genom att möjliggöra att material på mikronivå relateras till processer och skeenden på makronivå, varvid frågor om makt blir centrala. Genom lingvistisk etnografi riktas fokus mot att undersöka och analysera människors språkanvändning i enskilda interaktioner för att kunna förstå språkanvändning i större sociala kontexter (t.ex. Copland & Creese, 2015; Tusting, 2020).

För att fylla studiens syfte analyserar vi modersmålsundervisningens språkpolicy vad gäller styrning, ideologi och praktiker i form av styrdokument för *situationens diskurser* samt material från ett modersmålsklassrum bestående av en lärarintervju för *historiska kroppar* och material från

¹ Övriga projektdeltagare var Carla Jonsson (projektledare), Annika Norlund Shaswar och Hanna-Måret Outakoski.

klassrumsobservationer för *interaktionsordningen*. För historiska kroppar kommer även våra egna erfarenheter från utbildning av modersmåls lärare och från tidigare studier gällande undervisning av arabiska som modersmål att användas.

För analys av styrdokument användes *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr22). Läroplanen har en central roll genom att den styr modersmålsämnets innehåll. Det klassrum som observerades utgjordes av en modersmålsgrupp i årskurs tre med sju elever där undervisning skedde en timme per vecka inom ramen för elevernas ordinarie schema. Läraren hade haft vissa av eleverna sedan förskolan medan andra tillkommit under skoltiden och en elev kom ny till gruppen under tiden studien pågick. Här används material från 10 timmars observation, med audioinspelning av 140 minuter och en 20 minuters lång lärarintervju. Lärarintervjun genomfördes på svenska i samband med undervisningen och spelades in. Den fokuserade på lärarens arbete med denna och andra grupper i modersmål arabiska, lärarens samverkan med andra lärare, läromedlens roll, föräldrasamverkan samt specifikt för denna grupp lärarens uppfattning om undervisningen och eleverna.

Klassrumsobservationer och lärarintervjun genomfördes och transkriberades av första författaren, analysen av styrdokument genomfördes i huvudsak av andra författaren och inspelningar från klassrum har transkriberats och analyserats av tredje författaren. Analys av delstudiens material så väl som arbetet av artikeln som helhet genomfördes tillsammans av alla tre författarna.

Vid analys av Lgr22 har dess femte kapitel använts, där kursplan och modersmålsämnets centrala innehåll fastslås, närmare bestämt kursplanen för modersmål utom nationella minoritetsspråk. Språkbruket i kursplanen representerar en ideologi, det vill säga "föreställningar och kunskap som bidrar till vidmakthållandet av makt- och dominansrelationer i samhället" (Svensson, 2019, s 55). I analysen har uttryck för språkanvändning och språkliga varieteter uppmärksammas, för att förstå vad som uttrycks av relevans för användning av olika språkliga varieteter i modersmålsundervisningen. För att besvara forskningsfrågan om vad som uttrycks om språkpolicy i relation till olika språkliga varieteter i styrdokumenten görs en analys i fyra steg. Som ett första steg undersöks förekomsten av begreppen *varietet* och *språklig varietet* och som ett andra steg undersöks uttryck som kan relateras till användning av språkliga varieteter i klassrummet. Inom det andra steget av analysen studeras även vad som kan utläsas av de uttryck som kan relateras till användning av språkliga varieteter i modersmålsundervisningen. I ett tredje steg studeras hur språkanvändning beskrivs i kursplanen, medan i ett fjärde steg uttryck i kursplanen som ger utrymme för transspråkande i modersmålsklassrum identifieras.

I analysen av interaktionsordningen har vi valt att särskilja MSA och DA enligt ovan utifrån hur de används. Det innebär att vi använder oss av ett vidgat perspektiv, i förhållande till Redkin och Bernikova (2017) och vi följer den uppdelning av dialekter som Owens (2019) för fram av sex varieteter: maghrebi (i Nord-Afrika), egyptisk, sudanesisk, levantinsk (i Mellanöstern), mesopotamisk och peninsulär (på Arabiska halvön). Uppbyggnaden bygger på gemensamma företeelser vad gäller låneords ursprung, uttalsvanor, grammatik och intonation. Analysen innebär ingen närmare språklig analys men transkriberingen innebär beslut vad gäller vilken dialektal information som ska inkluderas för att texterna samtidigt ska bli läsbara. För att representera den arabiska som används i det aktuella klassrummet har vi valt att använda det translittereringssystem som används av International Journal of Middle Eastern Studies (IJMES). Det innebär att de arabiska konsonanterna anges med sin närmaste latinska motsvarighet, med tillägg av vissa markeringar, punkt under eller streck över för att indikera specifika företeelser i arabiskt uttal. Bokstaven <t> är en ickeaspirerad ljudlös dental klusil så som i "stopp" medan <ṭ> är en emfatisk faryngaliserad konsonant såsom i "topp" (Abu Chacra 2017). Långa vokaler visas med linjer över dem /ā/ī/ū/. Förutom ordval ligger huvudskillnaden mellan de arabiska varieteter som förekommer i det material som presenteras i resultatet i uttalet av dessa tre vokalljud liksom i hur vissa emfatiska och

interdentala frikativer uttalas. Eftersom huvuddelen av det som presenteras sägs med levantinsk dialekt visar vi inte de korta vokalerna när de inte används, i stället för att lägga till dem för att efterlikna MSA (jfr. nAdrus/ndrus). Vi har även behållit den levantinska femininändelsen ”-eh” i stället för att ändra den till det standard arabiska ”-a”. Vidare har samtliga prefix och suffix som är specifika för dialekterna behållits, liksom uttalet för emfatiska och interdental frikativer.

För transkriptioner har följande normer använts:

Omarkerad text sägs med levantinsk dialekt

Fet stil markerar sådant som sägs på svenska,

Kursiv markerar sudanesisk dialekt

Understruken text sägs med explicit MSA

Kursiv understruken används för maghrebidiadialekt

(.) kortare paus

L = läraren

E = elev, EE flera elever

(...) markerar uteslutet tal

[hakparentes] används för inlagd kommentar

RESULTAT

Först presenteras situationens diskurser, därefter historiska kroppar följt av interaktionsordningen.

Diskurser om olika språkliga varieteter i styrdokumentet (situationens diskurser)

Det första steget av analysen visade att i kursplaner för modersmål utom nationella minoritetsspråk (Lgr22) förekommer inte någon explicit omnämning av vare sig varieteter eller språkliga varieteter, utan formuleringarna är mer generella och handlar om att eleverna ska kunna tala och skriva.

I det andra steget, om uttryck relaterade till användning av språkliga varieteter i klassrummet, kan endast en något vag koppling till språkliga varieteter i ämnets syftesbeskrivning utläsas. Denna är i generella ordalag, om att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att ”utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Lgr22, s. 84). Denna formulering ger inte något explicit uttryck för huruvida olika språkliga varieteter ska eller kan användas i tal- och skriftspråk, men uttrycket att eleverna ”får tilltro till sin språkförmåga” kan innebära en förståelse för att eleverna har olika språkförmågor som kan innebära även tillgång till olika språkliga varieteter. Vid en närmare analys av de uttryck som kan relateras till användning av språkliga varieteter i klassrummet går fyra innehållsliga områden att hitta där det går att utläsa någon slags koppling till användning av språkliga varieteter och dessa är följande.

Det första området handlar om genrer. Denna formulering som kan innebära koppling till språkliga varieteter förekommer i ämnets syftesbeskrivning: ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer.” och ”Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i att formulera egna åsikter och tankar i olika slags texter.” (Lgr22, s. 84). Både uttryck ”olika genrer” och ”olika texter” kan eventuellt innebära olika språkliga varieteter, men det sägs inte explicit att så är fallet.

Det andra området där en koppling till språkliga varieteter kan utläsas förekommer även det i syftesbeskrivningen, där ett jämförande perspektiv nämns med hänvisning till att ett modersmål kan talas på olika sätt i olika geografiska områden och kulturer: "Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och sin flerspråkighet. Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjligheter att utveckla sina kunskaper om kulturer och områden där modersmålet talas. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar ett jämförande förhållningssätt till kulturer och språk." (Lgr22, s. 84). Hänvisning till elevernas "kulturella identitet" samt "kulturer och områden" där det aktuella modersmålet talas uttrycker, dock endast implicit, att språkliga varieteter kan förekomma.

Det tredje området handlar om anpassningsförmåga i språkbruket: "Undervisningen i ämnet modersmål ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang" (Lgr 22, s. 84). Anpassningsförmågan nämns även i centrala innehåll under "Tala, lyssna och samtala" i årskurs 7-9: "Muntliga presentationer och muntligt berättande med anpassning av språk, innehåll och disposition efter syfte och mottagare." (Lgr22, s. 88). Inom språkbruk nämns även "skillnader i språkanvändning beroende på syfte, mottagare och sammanhang. Språkets betydelse för att utöva inflytande." som ett centralt innehåll (Lgr22, s.88). Att eleverna ska kunna anpassa sitt språk efter "olika syften, mottagare och sammanhang" kan tolkas som ett implicit uttryck för att språkliga varieteter kan ingå i elevernas språkliga repertoar.

Det fjärde området behandlar skönlitterära texters användning under rubriken "Texter". Där förekommer följande formuleringar; "skönlitteratur för ungdomar från olika tider och områden där modersmålet talas" samt "texternas syfte, innehåll och typiska språkliga drag" (Lgr22, s. 87-88). Uttrycket "olika tider och områden", kan implicit innefatta kännedom av olika språkliga varieteter, men det ger inga konkreta anvisningar till läraren, utan erbjuder ett brett tolkningsutrymme.

Sammanfattningsvis, i steg två, kan sägas att i kursplanen för modersmål utom nationella minoritetsspråk finns ingen explicit hänvisning till användning av språkliga varieteter. Däremot kan följande begrepp och uttryck relateras till användning av språkliga varieteter i klassrummet: 1) olika genrer och olika texter, 2) kulturella identitet samt kulturer och områden, 3) olika syften, mottagare och sammanhang och 4) olika tider och områden. I alla dessa uttryck och begrepp betonas olikhet när det gäller stoff (genrer, texter), elevernas tillhörigheter (kulturella identitet, kulturer), geografiska områden där språkliga varieteter kan förekomma (områden), syftet med kommunikationen, mottagning och kontext (olika syften, mottagare och sammanhang) samt tidsepoker (olika tider).

Det tredje steget av analysen, om hur språkanvändning beskrivs i kursplanen, visar att i ämnets syftesbeskrivning (Lgr22, s. 84) vad gäller språkanvändning uttrycks bland annat en strävan efter att "eleverna erövrar kunskaper om modersmålets uppbyggnad", att elevernas intresse stimuleras "för att samtala, läsa och skriva" samt att eleverna ska "utveckla kunskaper i att formulera egna åsikter och tankar i olika slags texter" (Lgr22, s. 84). Språkanvändningen i kursplanens centrala innehåll beskrivs under rubriken "språkbruk" och för elever i årskurs 1-3 innebär det "ord och begrepp för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter" samt "ord och begrepp med anknytning till traditioner och företeelser i områden där modersmålet talas". För elever 4-6 tillkommer "ords och begrepps nyanser och värdeladdning" samt "synonymer, motsatsord och andra relationer mellan ord". I årskurs 7-9 förväntas elevernas språkanvändning innehålla även "bildspråk och idiomatiska uttryck", "översättning av och jämförelser mellan ord, begrepp, fraser och texter på modersmålet och på svenska", "skillnader i språkanvändning beroende på syfte, mottagare och sammanhang." samt "språkets betydelse för att utöva inflytande". (Lgr22, s. 88.) Dessa beskrivningar visar att högst upp i grundskoleåldrarna är det avancerade språkliga handlingar som förväntas av modersmåleleverna, men språkliga varieteter kan endast implicit förstås i dessa.

Analysens fjärde steg, om det uttryck i kursplanen som ger utrymme för transspråkande i modersmålsklassrum, visade att kursplanens formuleringar inte är särskilt öppna i detta avseende. Visserligen förekommer hänvisning till jämförande perspektiv, så som formuleringen ”översättning av och jämförelser mellan ord, begrepp, fraser och texter på modersmålet och på svenska”. Att eleverna ska kunna översätta och jämföra ord, begrepp, fraser och texter mellan de två språkliga sammanhang kan med ett bredare tolkningssätt ses också innefatta kännedom om olika språkliga varieteter.

Sammanfattningsvis visar analysens alla steg att användning av språkliga varieteter i modersmålsklassrummet kan inläsas i kursplanen, men endast implicit. Så som analysens olika steg visar finns det inte någon explicit hänvisning i kursplanen till användning av språkliga varieteter, utan det förekommer endast olika uttryck och begrepp som kan implicit förstås innehålla hänvisning till språkliga varieteter. Således ger kursplanen inte några direkta anvisningar eller pedagogiskt stöd för användning av språkliga varieteter, utan erbjuder eget tolkningsutrymme för modersmåls lärare.

Lärarideologier om språkanvändning i undervisningen (historiska kroppar)

I analysen av lärarintervjun ligger fokus på språkideologier. Den lärare som intervjuas här har egen bakgrund i Syrien där utbildningsdiskursen, liksom i Irak, placerar MSA centralt i utbildning och undervisningen därmed lägger fokus på skrift och även annan formell användning av språket som att hålla tal och recitera poesi. I andra delar av den arabiskspråkiga världen, så som Libanon och Marocko, är flerspråkighet i högre grad norm och europeiska språk som franska och engelska har starka positioner. Även övriga modersmåls lärare i arabiska i den kommun där studien genomfördes hade syrisk bakgrund.

Läraren undervisar sammanlagt 18 grupper, från förskola till gymnasium, och har haft flera av grupperna sedan förskoletiden. Läraren berättar om samverkan både med övriga modersmåls lärare och med ordinarie klasslärare, exempelvis genom deltagande i kompetensutveckling av olika slag. Ett exempel på sådant som läraren tagit in i sin undervisning efter sådan samverkan är arbete med olika texttyper. När det gäller språkanvändning uttrycker läraren både en önskan att eleverna ska tala mycket arabiska i klassrummet och en vilja att låta eleverna använda det språk de själva vill:

Vi ska göra allt som passar dom e man önskar att dom ska använda bara arabiska i klassrummet men om dom kan inte säga något ord på arabiska dom behöver inte vara tysta dom ska säga på svenska också. Ibland jag säger: ”Om ni kan det här ordet på engelska också ni kan säga om ni kan”. Jag försöker hela tiden att dom ska säga.

Samtidigt med denna öppenhet inför att eleverna använder sig av sina olika språk, säger sig läraren ha viss förståelse när övriga lärare på skolan ibland uttrycker att eleverna enbart ska använda svenska på övriga lektioner och raster:

eftersom mest av eleverna i den här skolan dom kommer från andra länder det blir många språk därför lärarna och jag, man själv också, känner det är bra för eleven att inte använda språket i skolan för att ni ska använda svenska mest och jag tycker att det är bra också ibland.

En sådan medvetenhet om olika aspekter av språkpolicy blir än mer tydlig när läraren avslutar med att säga: ”men själva lärarna har också har nu läst om translanguaging och så här. Dom försöker hela tiden (att) eleverna får använda den språk på rasten (som) hjälpa dom att prata eller säga vad dom vill”. Samtidigt som läraren alltså betonar vikten av att eleverna får använda de språkliga resurser de vill för att säga det de vill uttrycker läraren en ambition att eleverna ska prata arabiska på modersmålslektionerna:

jag vill att dom ska använda bara för att mest dom ska använda arabiska utan att känna att jag tvingar dom jag säger till dom att jag kan inte mycket svenska (skratt) kanske det kommer [elevnamn] jag försöker säga hela tiden att jag kan inte svenska så mycket jag försöker att dom ska (...) det är bra om [eleven] pratar [arabiska]

Sålunda uttrycker läraren en flerspråkig medvetenhet som samtidigt innehåller vissa inslag av monolingvistisk karaktär. Läraren framhåller en önskan om att eleverna ska prata arabiska på lektionerna, visar samtidigt en medvetenhet om diglossiförhållandet och uttrycker en vilja att låta eleverna använda det språk de själva föredrar. När det gäller diglossin säger läraren att arabiskan är lika i alla arabisktalande länder vilket överensstämmer med utbildningsdiskursen i Syrien och Irak men inte den dominerande i Nordafrika varifrån en av eleverna kommer. Här finns alltså en viss motsägelsefullhet i lärarens uttryckta språkideologi, som både kan kopplas till diskurser som cirkulerar i det aktuella skolsammanhanget och till elevgruppens sammansättning.

Interaktionsmönster och språkliga varieteter i klassrumsinteraktionen (interaktionsordning)

Interaktionsordningen styrs av sociala normer där relationer formas. I detta modersmålsklassrum hade läraren en central roll som den som ledde undervisningen och därmed också den sociala interaktionen. Läraren använde själv en levantinsk dialekt, liksom fyra av eleverna. Två av eleverna använde en sudanesisk och en elev från Tunisien talade en maghrebisdialekt. Eleverna gick i årskurs tre och var samtliga födda i Sverige. Lektionerna låg inom ramen för elevernas ordinarie schema, direkt efter lunchrasten en timme per vecka och läraren inledde varje lektion med lite småprat kring rasten, helgen eller ett lov, såsom i exempel 1:

Exempel 1

- | | |
|---|--|
| 1 L: Hala' <u>sār finā n'ul sabāh l-khayr</u> | L: Nu säger vi god morgon |
| 2 EE: <u>Sabāh l-nūr</u> | EE: God morgon |
| 3 L: <u>Kīrkun?</u> | L: Hur mår ni? |
| 4 EE: <u>L-hamdu-lilāh</u> | EE: Bra |
| 5 L: Kull 'ām wa entum b-khayr | L: Hoppas ni mår bra varje år |
| 6 E: wa enti b-khayr | E: och du också |
| 7 L: <u>Kīf kām l-'id?</u> | L: Hur var eid? |
| 8 E1: <u>Mnūh</u> | E1: Bra |
| 9 L: <u>Nbasatū? Wa l-jaw kām ktīr helu! Nbasatū?</u> | L: Hade ni roligt? Och vädret var jättefint! Hade ni roligt? |
| 10 | E1: Vi gick till lekplatsen och lekte |
| 11 E1: <u>Nihna nzilna 'a-l-mal'ab wa l'abna</u> | L: Mm hade du roligt? |
| 12 L: <u>Mm y'ani nbasati?</u> | E1: Ja |
| 13 E1: Eh | L: Och det var fint att vi hade tre dagar, |
| 14 L: <u>Wa l-helu enno tlat ayyām kām 'andna,</u> | fredag, lördag och söndag. |
| 15 <u>l-jum'a wa as-sabt wa l-ahad</u> | |

Denna morgon börjar läraren med en vanlig morgonhälsning, som besvaras av eleverna, och eftersom den stora högtiden Eid el fitr hade varit dagarna innan fortsätter läraren på rad 5 med en traditionell hälsning efter eid, ”Kull 'ām wa entum b-khayr” (Hoppas ni mår bra varje år) som besvaras av eleverna: ”Wa enti b-khayr” (Och du också). Läraren fortsätter med att fråga om hur helgen och firandet har varit. Det var vanligt att det inledande samtalet skedde med levantinsk dialekt, ibland uppblandat med svenska, som i exempel 2 när samtalet kommer in på vad eleverna gjort på rasten:

Exempel 2

- | | |
|--|---|
| 1 E3: <u>Spelade fotboll</u> | E3: <u>Spelade fotboll</u> |
| 2 L: <u>Shū ismha b-l-'arabī?</u> | L: Vad heter det på arabiska? |
| 3 E3: <u>Tābeh, kura-qadam</u> | E3: <u>Fotboll fotboll</u> |
| 4 L: <u>Kurat l-qadam</u> | L: <u>Fotboll</u> |
| 5 E3: <u>Jag brukar leka lite olika</u> | E3: <u>Jag brukar leka lite olika</u> |
| 6 L: <u>'Areft kif bt'ul b-l-'arabī? (.) Tl'ab</u> | L: Vet du hur man säger på arabiska? (.) Du |
| 7 <u>ktir al'ab</u> | leker många lekar |
| 8 E3: <u>El'ab ktir al'ab</u> | E3: Jag leker många lekar |
| 9 L: <u>Mukhtalifeh</u> | L: Olika |
| 10 E3: Emm | E3: Emm |

När elev 3 svarar på svenska ber läraren eleven att säga det på arabiska. Eleven svarar då fotboll med sudanesisk dialekt "tābeh" följt av "kura-qadam" på MSA och blir rättad av läraren som lägger till det missade /t/: "Kurat l-qadam". Eleven fortsätter på svenska och läraren frågar, på rad 6, om eleven kan säga det på arabiska. När eleven inte svarar säger läraren "tl'ab ktir al'ab" (du leker många lekar) och eleven svarar "el'ab ktir al'ab" (jag leker många lekar) varvid läraren lägger till "mukhtalifeh" och eleven hummar instämmande. Detta är ett exempel där läraren försöker få en elev att tala arabiska. Att eleven börjar med sudanesisk dialekt men övergår till MSA visar att det är underförstått att normen är MSA. Detsamma kan förstås i exempel 3 där läraren frågat eleverna om leksaker:

Exempel 3

- | | |
|---|--|
| 1 E4: <u>Får jag berätta något annat istället för</u> | E4: <u>Får jag berätta något annat istället för</u> |
| 2 <u>leksaker?</u> | <u>leksaker?</u> |
| 3 L: <u>Shū biddik tehkī? Bass ehkī lī eyvaha</u> | L: Vad vill du berätta? Men berätta det för mig på |
| 4 <u>b-l-'arabī</u> | arabiska |
| 5 E4: Ja, fī | E4: Ja, det finns |
| 6 L: Yalla, fī | L: Ok, det finns |
| 7 E4: Fī | E4: Det finns |
| 8 L: Ana rah sā'dik, ūlī | L: Jag hjälper dig, säg |
| 9 E4: <u>Ehh, fī, vad heter det strand bi-tūnis</u> | E4: <u>Ehh, det finns, vad heter det strand i Tunisien</u> |
| 10 L: <u>Fī shātī bi-tūnis</u> | L: Det finns en strand i Tunisien |

Här tar en elev, E4, initiativ till att berätta om något som ligger lite utanför det ämne som läraren börjat med. Den dialekt som E4 använder, tunisisk magrebidialekt, avviker starkt från de övrigas och eleven väljer konsekvent att tala svenska på lektionerna. Här ser vi hur läraren uppmanar eleven, vänligt, att tala arabiska och stöder eleven till en formulering på arabiska, vilket här blir liktydigt med levantinsk dialekt.

Efter det inledande samtalet introducerar läraren dagens arbete som kan behandla teman som veckodagar, möbler och liknande, ofta kopplat till läroboken men ibland används också exempelvis en film, som i exempel 4 (F är filmens talarröst):

Exempel 4

- | | |
|---|--|
| 1 L: Ha frikum shughle. Nshūf, shū r'avkum nshūf l- | L: Jag ska visa er något. Vi ska se, vad tror ni om |
| 2 fuṣūl al-ʿarb'a'? | att se de fyra årstiderna? |
| 3 E: Vad är det? | E: Vad är det? |
| 4 L: Årstider. Mnshūf? Yalla, g'adū. S1 'adī | L: Årstider. Ska vi se? Yalla, sätt er. S1 sätt dig på |
| 5 makānik habībī. S1, hayy taba't sūriya, shukran. | din plats vännen. S1, det här är Syriens, tack. Lägga |
| 6 Huttī had jawwātu. S1, izza tg'adī rah nhutt film | den här inuti. S1, om du sätter dig ska vi slå på en |
| 7 mnshūfu m'a b'ad. | film och se den tillsammans |
| 8 F: Al-salāmu 'alaykum wa rahmatu-lāh. kayfa | F: Fred vare med er och Guds välvilja. Hur mår ni |
| 9 hālukum asdiqā'ī? Sanata'allamu al-yawm al-fuṣūl | mina vänner? Idag ska vi lära oss om de fyra |
| 10 al-ʿarb'a' | årstiderna. |

I exempel 4 introducerar läraren lektionens tema, årstider, med levantinsk dialekt: "l-fuṣūl" (årstider) och på rad 3 frågar en elev på svenska vad det betyder. Läraren översätter till svenska och hänvisar till filmen (rad 4-5) och ber samtidigt en elev lägga undan arbetet med flaggor från aktiviteten som föregick filmvisningen. Filmens talarröst använder MSA. Filmrösten hälsar med standardarabiskans "al-salāmu 'alaykum". Denna hälsning kan jämföras med exempel 1, där läraren hälsar med det levantinska "kifkun" som är en kortform av "kayfa hālukum". Skillnaderna mellan MSA och levantinsk dialekt är små i ord som det levantinska "l-fuṣūl" och MSA: "al-fuṣūl", medan de är större exempelvis i hälsningsfraser.

Efter filmen frågar läraren eleverna om årstiderna (exempel 5):

Exempel 5

- | | |
|---|--|
| 1 L: Fikun t'ūlū b-l-swīdī. avv fasl? | L: Ni kan säga på svenska, vilken årstid (är det)? |
| 2 E: Vår | E: Vår |
| 3 L: Vår bas vår shū ismu b-l-'arabī? Sayf, shita', | L: Vår, men vad heter vår på arabiska? Sommar, |
| 4 kharīf (.) rabī' | vinter, höst (.) vår |
| 5 E: Rabī' | E: Vår |

Läraren frågar efter "vår" på arabiska och säger sedan de fyra årstiderna på arabiska. Notera att läraren inte säger dem i kronologisk ordning men så att vår kommer sist, med en liten paus innan "rabī'" (vår), förmodligen för att ge utrymme för någon elev att komma med ordet. Skillnaden mellan dialektalt tal och standardiserad skrift görs sällan explicit av läraren utan lärarens levantinska tal och MSA används sida vid sida utan tydlig gräns. När eleverna ska läsa och skriva explicit görs skillnaden inte, som i exempel 6:

Exempel 6

- | | |
|--|---|
| 1 L: Hala' nkammil kitābat l-kalimāt bas rah t'raū | L: Nu fortsätter vi att skriva ord men ni ska läsa |
| 2 kmān. Māshī? N'ra wa nktub. Bas t'allamtū tlat | också. Ok? vi läser och skriver. Så fort ni lärt er tre |
| 3 kalimāt t'ra'ū idkun min shān t'ra'ū. Eh | ord räcker ni upp handen för att läsa för mig. Ok? |
| 4 E: Ska vi skriva först och läsa sen? | E: Ska vi skriva först och läsa sen? |
| 5 L: Läsa och skriva tillsammans, ok? I'rū. izza | L: Läsa och skriva tillsammans, ok? Läs, om vi |
| 6 katabna mathalan hayy l-kilmeh. shūfū. nktub ma' | skriver till exempel det här ordet, titta, vi skriver |
| 7 b'ad. hik qara' | tillsammans, så läses det. |
| 8 E: Qara' | E: Läste |
| 9 L: Tktub hik | L: Skriv så här |
| 10 L: Sh eR T I, shrti | L: Sh eR T I, shrti |
| 11 E: Shurti | E: Polis |
| 12 L: Māshī. hik iqra' wa ktubī | L: Ok, så här, läs och skriv. |

Läraren introducerar arbetet med att skriva och läsa utan att tydliggöra skillnader mellan tal och skrift. En elev ber på svenska om förtydligande och läraren svarar på svenska på rad 5, bokstaverar det aktuella ordet på rad 10 och avslutar med att be om bekräftelse på att eleverna förstått: "ok?". Läraren skriver på tavlan för att visa och ljudar radikalerna, det vill säga konsonanter och långa

vokaler: "Sh eR Ṭ Ĩ". I och med att läraren inte skriver eller ljudar korta vokaler blir det inte tydligt att uttalet på MSA är "shurtı" medan vokalen /u/ förkortas till "shrtı" på levantinsk dialekt.

Under temat möbler visar läraren en bild via sin laptop på skärmen. Bilden föreställer ett rum, som skulle kunna vara ett barns rum, med olika möbler. I detta samtal frågar läraren eleverna explicit vad olika möbler kallas på deras respektive dialekter. Just vid det tillfälle som visas i exempel 7 får läraren telefon och går ut ur klassrummet en stund, varför ett samtal eleverna sinsemellan uppstår:

Exempel 7

- | | | |
|----|--|---|
| 1 | L: Hala' ijīna l-hūn, shūfū l-ishāra, b-l-tūnīsī shū | L: Ok, då har vi kommit hit, ni ser markeringen, på |
| 2 | bt'ulū? | tunisiska vad säger ni? |
| 3 | E4: Sängen, eh, farsh
[Lärarens telefon ringer och hen ursäktar sig och går iväg] | E4: Sängen, eh, säng |
| 4 | E4: På arabiska det heter farsh, alltså i Tunisien | E4: På arabiska det heter säng, alltså i Tunisien |
| 5 | på arabiska | på arabiska. |
| 6 | E2: På arabiska det heter sarir aw takht | E2: På arabiska det heter säng eller säng |
| 7 | E 3: Vi säger sarir eller farsh | E 3: Vi säger säng eller säng |
| 8 | E 1: Farshe | E 1: Madrass |
| | E4: Vi säger farsh | E4: Vi säger säng |
| 9 | E 3: Sängen är farsh och det andra är farshe, den | E 3: Sängen är säng och det andra är madrass, den |
| 10 | mjuka saken | mjuka saken |
| 11 | E 5: För oss farsh | E 5: För oss säng |

När telefonen ringer och läraren går ut ur klassrummet för att svara uppstår ett av de få tillfällen under de observerade lektionerna där eleverna tar över samtalet i klassrummet. De fortsätter att samtala om bilden och E4 säger att det heter "farsh" och lägger till "i Tunisien på arabiska." På rad 6 fortsätter E2 med att ge MSA "sarir" och det levantinska "takht". Eleverna fortsätter att säga olika ord för säng och övergår till en diskussion om skillnaderna mellan "farsh" och "farshe". Därefter följer en diskussion av olika begrepp för skrivbord innan läraren kommer tillbaka. Intressant här är att eleverna refererar till sin respektive varietet som "arabiska" samtidigt som de visar en medvetenhet om att man säger på olika sätt på olika håll.

Sammanfattningsvis framträder interaktionsmönster där olika arabiska dialekter används i kombination med MSA och svenska. Att läraren är medveten om såväl arabiska utbildningstraditioner som uppfattningar inom arabisk tradition om diglossiska förhållanden mellan MSA och DA blir tydligt i de interaktionsmönster som förekommer. Samtidigt väljer läraren att använda levantinsk dialekt i sin interaktion med eleverna vilket ger denna en särställning i klassrummet i relation till övriga varieteter. MSA presenteras som något studenterna behöver lära sig och de standardarabiska orden förklaras, presenteras och integreras inom den levantinska diskursen.

Exemplen visar hur läraren och eleverna förhandlar användningen av olika språkliga resurser, där läraren styr mot MSA i specifika situationer, ofta kopplade till skrivövningar. Exemplet med eleven med sudanesisk bakgrund, som först säger fotboll med sudanesisk dialekt och sen ändrar till MSA, visar att även elever är medvetna om att de dialekter som är mindre välkända för andra arabisktalande, som den sudanesiska och tunisiska, kan behöva översättas till antingen en välkänd dialekt som levantinsk eller egyptisk eller till MSA för den som behärskar det. I detta klassrum utgör levantinsk dialekt i viss mån en implicit norm, i och med att detta är den varietet som läraren i huvudsak använder. Den elev vars dialekt avviker mest från både de övrigas och från MSA, eleven med tunisisk bakgrund, väljer svenska, något som läraren accepterar men genom milda uppmaningar och stöd försöker att få till arabiska, vilket då blir MSA eller levantinsk dialekt. Här kan noteras att denna elev är den som först ger ord för möbler på bilden när läraren går ut ur klassrummet. I och med att läraren styr klassrummet, är det möjligt att eleven upplever krav på att använda MSA som kopplade till läraren.

SLUTSATSER OCH AVSLUTANDE DISKUSSION

De resultat som framträder genom nexusanalysen i denna studie stöder tidigare studier om frågor om ideologiska dilemman när det gäller likvärdighet och social rättvisa i relation till språkpolicy (Paulsrud et al., 2017; Bonacina-Pugh, m.fl. 2021). I och med att språklig variation osynliggörs i styrdokumentet ges lärare ingen ledning i hur denna ska hanteras, något som inte enbart gäller modersmål arabiska utan även modersmålsundervisning generellt. Medan arabiska karakteriseras av det diglossiska förhållandet uppvisar andra språk andra former av språklig variation.

I de *situationens diskurser* som studerats, i form av läroplanen för modersmålsämnet, (Lgr22), var denna språkliga variation i det närmaste osynlig och kunde enbart anas implicit. Även om utrymme gavs för att behandla språkliga varieteter uttrycktes detta inte explicit. Det innebär att lärare i modersmål arabiska, som i detta fall, saknar ledning i form av en tydlig språkpolicy som ger stöd för hantering av elevernas varierade språkliga resurser i undervisningen.

De *historiska kropparna*, här främst i form av lärarens tal, visade att läraren både var medveten om diglossiförhållandet och ville att eleverna skulle prata arabiska på lektionerna, samtidigt som en vilja att låta eleverna använda det språk de själva föredrar uttrycktes. Läraren uttryckte även ett behov av transspråkande pedagogik, i likhet med García och Li Wei (2014), i form av att medvetet erbjuda elever att använda de språkliga resurser som passar dem. Läraren kan här sägas stå inför två delvis motsatta slag av språkpolicy: den officiellt uttryckta i läroplanen (Lgr 2022) där osynliggörandet av språkliga varieteter implicit ger stöd för vad som i fallet modersmål arabiska kan kallas en enspråkig MSA-norm, alltså att enbart använda MSA i klassrummet, samtidigt med en språkpolicy grundad i transspråkande pedagogik. Detta kan jämföras med skillnader inom vad vi kallat arabiskspråkiga undervisningstraditioner, vilka i sig innebär antingen en enspråkig MSA-norm eller stöd för användning av dialekter i kombination med MSA. Sålunda kan konstateras att olika diskurser om språk cirkulerar genom de sociala praktikerna samtidigt som läraren ger uttryck för att en språkideologisk hållning inte är helt oproblematiserad utan i sig kan innefatta motsägelser.

De interaktionsmönster som framträdde genom interaktionsordningen i de presenterade exemplen visar att läraren i detta fall, i viss mån tillsammans med eleverna, navigerar mellan MSA, dialekter och svenska. Samtidigt visades att de dialekter som läraren respektive eleverna använde avgjorde i vilken mån eleverna kunde komma till tals. I detta fall blev det svårare för eleven med den dialekt som avvek starkare från de övriga att använda arabiska i klassrummet.

Utifrån studien kan en fråga ställas om vad som händer om läraren har en avvikande dialekt, till exempel om läraren talar maghrebi och de flesta elever levantinsk. Här aktualiseras aspekter av likvärdighet och social rättvisa, såväl för elever som för lärare. Vår slutsats utifrån studien är att den mer eller mindre implicita enspråkighetsnorm, som kan sägas framträda i styrdokumentet, kan påverka såväl lärare som elever av olika ursprung på olika sätt. När en elev inte kan komma till tals på grund av sin dialekt eller behärskning av standardspråket skapar det ojämlikhet och orättvisa för denna. Därför är det angeläget att läraren får stöd i form av både en tydlig språkpolicy genom styrdokument som reglerar undervisningen och konkreta pedagogiska verktyg för att kunna hantera språklig variation i klassrummet.

I denna artikel ämnade vi diskutera likvärdighet och social rättvisa genom att fästa blicken på modersmålsundervisning i arabiska som präglas av diglossiförhållande och där det därmed framstår tydligt att modersmålsläraren har en utmaning med att hantera den språkliga mångfalden som förekommer i ett modersmålsklassrum. Problematiken är dock inte unik för just modersmål arabiska, utan liknande frågeställningar är aktuella även för andra språk och modersmålskontext.

Vårt bidrag med denna studie för temanumret är att tydligare uttryck för en flerspråkighetspolicy i styrdokument är betydelsefullt för att modersmålslärare ska få stöd för hur olika språkliga resurser

kan användas i undervisningen. Med tydligare stöd för en transspråkande pedagogik, i enlighet med García och Li Wei (2014; se även Li Wei, 2011; Paulsrud et al., 2017, 2018; Juvonen & Källkvist, 2021) skulle såväl elever som lärare kunna ges stöd för att använda sina olika språkliga resurser inklusive de varieteter av arabiska eller andra aktuella språk som används i modersmåselevernars hem och som eleverna har med sig från exempelvis tidigare skolgång och de varieteter som läraren identifierar sig med och har kunskaper inom. Om modersmållärarna skulle ha mer pedagogiska resurser i sin verktygslåda, så som kreativitet och kritikalitet, som Li Wei efterlyser med sin transspråkande teori (2011), skulle elevernas språkliga resurser få mer utrymme i klassrummet. På det sättet skulle modersmålsklassrummet kunna bli mer likvärdigt och socialt rättvist jämfört med vad som gällde i det studerade fallet.

Finansiär: Studien är finansierad av Skolforskningsinstitutet (Nr 2021-00041).

REFERENSER

- Abu Chacra, F. (2017). *Arabiska: Grammatik med övningar*. Studentlitteratur.
- Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading & Writing*, 13, 147–157.
<https://doi.org/10.1023/A:1008133701024>
- al-Bataineh, A. (2021). Language policy in higher education in the United Arab Emirates: proficiency, choices and the future of Arabic. *Language Policy* 20, 215–236.
<https://doi.org/10.1007/s10993-020-09548-y>
- Amin, T., & Badreddine, D. (2020). Teaching science in Arabic: Diglossia and discourse patterns in the elementary classroom. *International Journal of Science Education*, 42, 2290–2330.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1629039>
- Asadi, I. A., & Kwarar, 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*, 63(4), 360–376.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2023.2217274>
- Bassiouny, R. (2009). *Arabic sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Batakji Chazy, A., & Taha Thomune, H. (2022). Arabic language-in-education policy opportunities: Pathways to policy change. *European Journal of Language Policy*, 14(2), 205–226.
<https://doi.org/10.3828/ejlp.2022.12>
- Blommaert J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching ‘practiced language policies’. Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), 213–234.
<https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Bonacina-Pugh, F., da Costa, C., & Huang, J. (2021). Translanguaging in Education. *Language Teaching*, 54, 439 –471.
<https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
- Brustad, K. (2017). Diglossia as ideology. I Høigilt, J. & Mejdell, G. *The politics of written language in the Arab world* (s. 41–67). Brill.
- Conteh, J., & Meier, G. (Red.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. SAGE.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585–592.
<http://www.jstor.org/stable/3588628>
- Daniels, H. (2018). Diglossia: A language ideological approach. *Pragmatics*, 28, 185–216.
<https://doi.org/10.1075/prag.00006.dan>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. (2 uppl.). Routledge.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340.
<https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Goffman E. (1983). The interaction order: American sociological association, 1982 presidential address. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17.
<https://www.jstor.org/stable/2095141>
- Harré, R., & Van Langenhove Harré, R. (Red.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of international action*. Blackwell.
- Hornberger, N. (Red.). (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters.

- Hornberger, N., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532.
<https://doi-org.www.bibproxy.du.se/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>
- Hult, F. M. (2017). Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (s. 89–104). Routledge.
- Juvonen, P., & Källkvist, M. (Red.). (2021). *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Multilingual Matters.
- Khamis-Dakwar, R., & Froud, K. (2012). Acquiring diglossia: Mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of Child Language*, 39: 61–89.
<https://doi.org/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*, 45(6), 1819–1833.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2021.2025243>
- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. I J. Jaspers, J. Verschueren & J.-O. Östman (Red.), *Society and language use (Handbook of pragmatics highlights (HoPH))* (s. 192–211). John Benjamins Publishing Company.
- Leikin, M., Ibrahim, R., & Hazar, E. (2014). The influence of diglossia in Arabic on narrative ability: Evidence from analysis of the linguistic and narrative structure of discourse among pre-school children. *Reading & Writing* 27, 733–747.
<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9462-3>
- Lgr22. *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Lindahl, C. (2015). *Tecken av betydelse: En studie av dialog i ett multimodalt, teckenspråkigt tvåspråkigt NO-klassrum*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.]
- May, S. (2014). Introducing the “multilingual turn”. I May, S. (Red.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (s. 1–6). Routledge.
- Mejdell, G. (2018). Diglossia. I Benmamoun, E. & Bassiouney, R. *The Routledge handbook of Arabic linguistics* (s. 332–344). Routledge.
- Nishida, K. (1998). The historical body. I D.A. Dilworth, V.H. Vigiemo, & A.J. Zavava (Red.), *Sourcebook for modern Japanese philosophy* (s. 37–35). Greenwood Press.
- Norlund Shaswar, A., Ljung Egeland, B., Rosén, J., & Wedin, Å. (2024) Ethical dilemmas of translanguaging pedagogy in L2 and basic literacy education for adults: Social justice and ethics of care. *Ethnography and Education*, 19(4), 372–389.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2024.239094>
- 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.np.
<https://doi.org/10.17576/gema-2020-2002-11>
- Owens, J. (2019). *The Oxford handbook of Arabic linguistics*. Oxford University Press.
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (Red.). (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Multilingual Matters.
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (Red.). (2018). *Transspråkande och utbildning i svenska utbildningssammanhang*. Studentlitteratur.
- Redkin, O., & Bernikova, O. (2017). Dialectal atlas of the Arab world - between intention and reality. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 15(7), 62–65.
- Ricento, T., & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion – Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427.
- Scollon, R. & Scollon, W. S. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2007). Nexus analysis: Refocusing ethnography in action, *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 608–625.
- SFS 2009:600. *Språklag*. Kulturdepartementet.
- Shendy, R. (2019). The limitations of reading to young children in literary Arabic: The unspoken struggle with Arabic diglossia. *Theory and practice in language studies*, 9(2), 123–130.
<https://doi.org/10.17507/tpls.0902.01>

- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Snell, J., Shaw, S., & Copland, F. (Red.). (2015). *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations*. Palgrave Macmillan.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Tusting, K. (2020). *The Routledge handbook of linguistic ethnography*. Routledge.
- Wedin, Å. (2020). Negotiating identities through multilingual writing: Local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and Education*, 55, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100775>
- Wei, Li 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Zakharia, Z. (2015). Language, conflict, and social change. I Wright, W.E, Boun, S. & García, O. (Red.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (s. 618–631). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch40>

Vol 19, nr 1 2026

Tema: Transspråkande för en likvärdig skola i svenska utbildningssammanhang

Introduktion till temanummer: Transspråkande för en likvärdig skola i svenska utbildningssammanhang

Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Sofia Lindén

Early Literacy Education in Multilingual Primary School Classrooms: Possible Shifts Towards Empowerment and Citizenship

Catharina Schmidt & Lisa Molin

Transspråkande och epistemisk (o)rättvisa i språkundervisning för vuxna

Enni Paul, Liz Adams Lyngbäck, Christina Hedman & Jenny Rosén

Likvärdighet och social rättvisa i modersmålsundervisning: Ideologiska dilemman i modersmål arabiska

Åsa Wedin, Boglárka Straszer & Lovisa Berg