

Transspråkande och epistemisk (o)rättvisa i språkundervisning för vuxna

ORIGINALARTIKEL

<https://doi.org/10.58714/ul.v19i1.24220>

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

ABSTRACT

Based in a linguistic ethnographic study in adult language education in Sweden, the aim of this article is to critically discuss translanguaging as a complex pedagogical practice involving students' participation and transknowledging. We approach translanguaging from an ecological and socio-semiotic perspective, involving both embodied communication and materiality (Goodwin, 2018; Hua et al., 2017, Wei, 2023). Moreover, we understand translanguaging and transknowledging (Heugh, 2021) as intertwined, and as a pedagogy with the potential for transformative, social and epistemic justice. Drawing from linguistic ethnographic data from two schools for adult education, we analyze and discuss how the teachers use multiple linguistic resources to create a space for students' participation, knowledge and lived experiences.

Keywords: epistemic (in)justice, transknowledging, language education for adult migrants

ENNI PAUL

*Docent i pedagogik,
Institutionen för
pedagogik och didaktik
Stockholms universitet
enni.paul@edu.su.se*

LIZ ADAMS LYNGBÄCK

*Docent i specialpedagogik,
Specialpedagogiska institutionen
Stockholms universitet
liz.adams.lyngback@edu.su.se*

CHRISTINA HEDMAN

*Professor i svenska som
andraspråk med didaktisk
inriktning, Institutionen för
ämnesdidaktik
Stockholms universitet
christina.hedman@su.se*

JENNY ROSÉN

*Professor i språkdidaktik
med inriktning svenska som
andraspråk, Institutionen för
ämnesdidaktik
Stockholms universitet
j.rosen@su.se*

INLEDNING

I den här artikeln belyser och diskuterar vi *transspråkande* (engelska: translanguaging) och dess potential för social och epistemisk rättvisa. Med fokus på språkundervisning för vuxna, tar vi avstamp i transspråkande som ett teoretiskt perspektiv på språk och som ett pedagogiskt förhållningssätt, där fokus riktas mot vad människor gör med språkliga och semiotiska repertoarer snarare än hur människor använder ett visst namngivet språk (García & Wei, 2014; Paulsrud & Rosén, 2019). Utifrån ett kritiskt och ekologiskt perspektiv närmar vi oss språk som en social praktik genom vilka deltagare i en undervisningspraktik förhandlar och omskapar kunskapsinnehåll. I inledningen presenterar vi transspråkande som teoretiskt begrepp och hur den aktuella studien förhåller sig till tidigare forskning inom området. Vi belyser även hur transspråkande sammanlänkar till begreppet transkunskapande.

Begreppet transspråkande (eller trawsieithu) myntades av Cen Williams för att fånga in den parallella användningen av kymriska och engelska i en walesisk undervisningskontext (Baker, 2001). Därefter har begreppet kommit att användas på en rad olika och i vissa fall motsägelsefulla sätt (se t.ex. Chaka, 2024; Cummins, 2021; Jaspers, 2018; Mazak, 2017). En viktig utgångspunkt är att transspråkande som teori och praktik utgår från flerspråkiga individers erfarenheter, snarare än att närma sig flerspråkig användning – inte minst i undervisningssammanhang – utifrån en enspråkighetsnorm (García, 2009). Utifrån flerspråkiga erfarenheter framstår språk som sammanvävda och språkanvändningen gränsöverskridande. Transspråkande har också framhållits som ett politiskt motståndprojekt som vänder sig mot enspråkighetens och den separata tvåspråkighetens normativitet ur ett gräsrotsperspektiv (Baynham, 2020). En transspråkande pedagogik handlar således inte enbart om undervisningsstrategier, där flera språk används, utan om en pedagogik som syftar till förändring (*transformation*) genom att utmana både en enspråkighetsnorm och språkliga hierarkier (García & Leiva, 2014). Grunden för ett transspråkandeperspektiv utgörs därmed av transformation genom samarbete i en strävan efter social rättvisa (García & Kano, 2014; Wei, 2023). I utbildningssammanhang innebär det att ”elever och lärare engagerar sig i komplexa, diskursiva praktiker som inkluderar *alla* elevers språkliga praktiker för att utveckla nya språkpraktiker och vidmakthålla gamla, kommunicera lämplig kunskap, och ge röst åt nya sociopolitiska realiteter genom att ifrågasätta språklig ojämlikhet” (García & Kano, 2014, s. 261, *vår översättning*). Ett sådant synsätt bygger på en kritisk och emancipatorisk syn på lärande där maktstrukturer både synliggörs och utmanas (Freire, 1976; hooks, 1994). Därmed ifrågasätts också ett kolonialt tänkande som kommit att prägla språkundervisning och språkdidaktisk forskning (García et al., 2021). I den koloniala tankefiguren framställs viss (europeisk) kunskap och vissa sätt att vara i och använda språk som legitima och universella, och som den enda möjliga vägen. I relation till språk och undervisning innebär det att vissa sätt att använda (talade och skrivna) språk – standardiserade och akademiska – ses som mer legitima (García et al., 2021). Utifrån ett kritiskt och emancipatoriskt perspektiv kan dock språkundervisningen bidra till att utmana en sådan tankefigur som framställer viss kunskap och ett visst sätt att använda språk som det enda möjliga och rätta. En transspråkande pedagogik behöver därmed utgå ifrån elevers erfarenheter och sätt att använda språk och kunskap, som skiljer sig från skolans och majoritetssamhällets. Elevers språkliga och epistemiska resurser ses därmed som värdefulla i sig och är med andra ord mer än enbart övergångsresurser på vägen in i ett standardiserat majoritetsspråk.

Samtidigt har kritik riktats mot transspråkande utifrån flera perspektiv. Cummins (2021) problematiserar att namngivna språk ur ett transspråkande perspektiv inte skulle utgöra en realitet eller relevanta begrepp för att tala om människors språkanvändning. Att språk är socialt konstruerade innebär dock inte att de inte är upplevda och verkliga för människor (Cummins, 2021).

I ett utbildningsperspektiv kan det bli problematiskt om forskare och lärare väljer att inte tala om specifika språk, då det riskerar att osynliggöra sociala kategorier som berör språk – och då särskilt marginaliserade och/eller minoritiserade grupper i samhället (Cummins, 2021; MacSwan, 2020). Vidare har bristen på evidens gällande effekter av en transspråkande pedagogik för lärande i språkundervisning uppmärksamats. Kritik har riktats mot att många studier om transspråkande har en design som försvårar möjligheten att göra tillförlitliga jämförelser (Chalmers & Murphy, 2022; Huang & Chalmers, 2023). I Huang och Chalmers (2023) översikt riktades dock fokus enbart på effekter gällande hur en transspråkande pedagogik kan bidra till lärande på vad som beskrivs som målspråket (engelska). Att målet för en transspråkande pedagogik skulle vara utveckling av majoritetsspråket kritiserar Kerfoot och Bello-Nonjengele (2023) som menar att transspråkande i formella utbildningssammanhang just kommit att användas för ett enspråkigt mål. Transspråkande blir i ett sådant perspektiv främst ett förhållningssätt för att upprätthålla och bekräfta, snarare än transformera, rådande språk- och kunskapshierarkier (Kerfoot & Bello-Nonjengele, 2023). Jaspers (2018) problematiserar på motsvarande sätt den transformativa potentialen i en transspråkande pedagogik och menar att den i vissa fall kan bli en förtryckande snarare än en frigörande kraft i undervisningen (se även Hedman, 2018). Utifrån en studie av svensk kontext framhåller Fuster och Bardel (2024) att individers transspråkande är avhängigt av och kan behöva anpassas efter de sociolingvistiska och utbildningsmässiga utmaningar som finns i ett samhälle, vilket inkluderar talares språkliga repertoarer i olika sammanhang (se t.ex. Ganuza & Hedman, 2017, om transspråkande praktiker i modersmålsundervisning). Att transspråkande ges olika betydelser och utvecklas i olika riktningar beroende på den sociopolitiska kontexten uppmärksammas även av Chaka (2024) ur ett dekolonialt perspektiv. Chaka (2024) finner att forskning om transspråkande i *the Global South*/"det globala syd" (se Santos, 2012) fortsatt brottas med hur de forna kolonialspråkens starka status i förhållande till andra språkliga repertoarer ska hanteras, samtidigt som transspråkande blir ett viktigt verktyg i strävan att bryta sig loss från en kolonial språklig hegemoni och enspråkighetsnorm. En språklig hegemoni baserad i en kolonial syn på språk och människor, är dock inte geografiskt begränsad till det globala syd utan drabbar marginaliserade grupper även i det globala norr (Santos, 2012; se även "det koloniala projektet" nedan).

Syftet med den här artikeln är att synliggöra och kritiskt diskutera om och hur transspråkande kan möjliggöra elevers deltagande som kunskapande subjekt i språkundervisning för vuxna. Artikeln utgår från en syn på (trans)språkande som involverar såväl språk och modalitet (Hua et al., 2017, Wei, 2023), ur ett social-semiotiskt perspektiv, vilket inkluderar förkroppsligad kommunikation och materialitet (Goodwin, 2018). Vidare sammankopplar transspråkande till frågor om vilken och vems kunskap som är legitim i en undervisningskontext genom begreppet transkunskapande. Centralt är att transspråkande och transkunskapande (*transknowledging*, Heugh, 2021) ses som två sidor av samma mynt, som båda utgör en transformativ handling som orienterar mot epistemisk och social rättvisa. Ennser-Kananen m.fl. (2024) menar att transkunskapande precis som transspråkande synliggör "unboundedness of knowledges and the power-laden processes of epistemic negotiations that draw on knowledges across time and space." (Ennser-Kananen, Riuttanen & Ortega, 2024, s.82). Likväl som dessa författare närmar vi oss transkunskapande genom begreppet epistemisk orättvisa (Fricker, 2007; 2015; Medina, 2013) som riktar uppmärksamhet mot tillgång till och erkännande av kunskap, vem som betraktas kunnig och trovärdig och vem som inte gör det. Att betraktas som trovärdig och begriplig är nära sammankopplat till språk, vilka språk och vilka sätt att använda språk som är legitima (Medina, 2013). Det blir därför relevant att undersöka om och hur transspråkande och transkunskapande kan ta sig uttryck i en undervisningskontext.

1. Vilka möjligheter för transspråkande och transkunskapande finns i språkundervisningen?
2. Om och i sådana fall hur bidrar transspråkande och transkunskapande till ökad epistemisk rättvisa?

Vi undersöker detta genom att presentera och diskutera empiriska exempel på transspråkande i språkundervisning inom kommunal vuxenutbildning i så kallad *svenska för invandrare (sfi)*. Det empiriska materialet har genererats inom projektet *Visuella resurser i språkundervisning inom sfi och särskild utbildning för vuxna* (2022–2023), med grund i aktionsforskning och lingvistisk etnografi vilket beskrivs under metod och material.

I följande avsnitt ges en beskrivning av den aktuella utbildningskontexten, sfi. De teoretiska begreppen epistemisk orättvisa och transspråkande presenteras sedan mer utförligt. Efter en beskrivning av metod och material, presenteras resultatet med grund i empiriska exempel från två skolor. Artikeln avslutas med en diskussion om transspråkande som transkunskapande i språkutbildning för vuxna.

Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare och svenska som andraspråk

Enligt den svenska språklagen (SFS 2009:600) ska alla medborgare ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda det svenska språket. Sverige har en lång tradition av att erbjuda språkundervisning i svenska för vuxna som migrerar till Sverige, även om utbildningen präglats av flera och ibland motsägelsefulla mål vad gäller omsorg, arbete, samhällsdeltagande och integration (Lindberg & Sandwall 2007, 2012; Rosén, 2014).

Utbildning i sfi organiseras sedan 2016 inom ramen för kommunal vuxenutbildning eller kommunalt upphandlade externa anordnare. Enligt kursplanen är sfi en kvalificerad språkutbildning som ”ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt fortsatta studier” (Skolverket, 2017). Utbildningen är organiserad i tre studievägar: 1, 2 och 3 samt fyra kurser: A, B, C och D. Studieväg 1 riktar sig till personer som saknar eller har mycket kort skolbakgrund och består av kurserna A-D. Studieväg 2 vänder sig till personer med skolbakgrund mindre omfattande än motsvarande svensk gymnasieskola och består av kurserna B-D. Studieväg 3 riktar sig till elever med skolbakgrund motsvarande svensk gymnasieskola eller högskoleutbildning och består av kurserna C-D (Skolverket, 2017; 2022). Förutom sfi erbjuds även svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom kommunal vuxenutbildning.

Ett antal studier har behandlat möjligheter för transspråkande inom sfi-utbildningen med fokus på lärares förhållningssätt, reflektioner och genomförande av undervisningen (Lundgren & Rosén, 2022; Norlund-Shaswar, 2020; 2022; Rosén & Lundgren, 2021; se även Duggan et al., 2023 för transspråkande i vuxenutbildning för döva migranter i folkhögskola) vilket aktualiserar frågor om transspråkande pedagogik som lärares medvetna handlingar att inkludera elevernas språkliga repertoarer i undervisningen.

Epistemisk (o)rättvisa och transkunskapande

I inledningen presenterades den teoretiska utgångspunkten i transspråkande och behovet av att sammankoppla frågor om språk till frågor om kunskap. I det här avsnittet utvecklar vi dessa utgångspunkter genom att rikta fokus mot epistemisk orättvisa och transkunskapande. Epistemisk orättvisa (Fricker 2007) handlar om tillgång till och erkännande av kunskap, vem som betraktas kunnig och trovärdig och vem som inte gör det. Att på ett systematiskt sätt bemötas som en individ utan kunskap eller kompetens beroende på vem man är eller anses vara innebär en orättvisa och kränkning av individen som ett kunskapande subjekt. Det innebär att individen inte ges möjlighet till att bidra till gemensam kunskap och förståelse (Fricker 2007; se även Halldenius, 2020). Att ses som ett trovärdigt och kunskapande subjekt är centralt för att erkännas som en fullvärdig människa, enligt Fricker (2007).

Epistemisk orättvisa grundar sig i ”det koloniala projektet”, det vill säga en kulturell och ideologisk dominans som underbygger den europeiska rationaliteten som det universella kunskapandet och som motsätter sig kunskapsmässig mångfald (*epistemologisk heterogenitet*, Phyak et al., 2023). Inom utbildning befästs denna form av kunskapande/epistemologiska kolonialism ytterligare genom språkpolicy eller en viss typ av pedagogik och läromedel (Phyak et al., 2023). Kerfoot och Bello-Nonjengele (2023) menar att den enspråkighetsnorm som genomsyrar utbildning i såväl policy som praktik innebär en form av epistemisk orättvisa, eftersom vissa elever exkluderas från möjligheten att delta i kunskapande processer och bidra med kunskap. Istället förstärks bilden av minoritiserade elever som lär majoritetsspråket som mindre trovärdiga och mindre kunniga, vilket resulterar i epistemisk exkludering, tystnad eller motstånd (Kerfoot & Bello-Nonjengele, 2023). När flerspråkighet (likväl som transspråkande), istället görs till norm, skapas möjlighet för elever att delta som kunskapande subjekt genom sina flerspråkiga och multimodala repertoarer likväl som för en mångfald sätt att förstå världen. Även Phyak et al. (2023) betonar att elevers lärande är villkorat av huruvida lärare värdesätter och ger utrymme för olika kunskapssystem samt kulturella och språkliga praktiker. Koloniala och nationalistiska ideologier gynnar dem som redan har makt genom att minoritiserade talare framställs som avvikande och/eller inte trovärdiga. Medina (2012) talar om det privilegierade (vita) subjektets *epistemologiska ignorans* i form av en hermeneutisk oförmåga att känna igen och förstå rasifierade identiteter, erfarenheter och positionering i en ojämlik och rasifierad omvärld. I relation till språk, social och epistemisk rättvisa menar Heugh (2022) att forskare i det globala norr (*the Global North*) på ett historielöst sätt fortsätter att osynliggöra de språk och den kunskap som finns i det globala syd. Hon sammanför därför begreppet transspråkande med transkunskapande, som en flytande rörlighet mellan olika kunskapssystem, vilket öppnar för alternativa sätt att förstå och vara i världen.

Vidare diskuterar Heugh (2021) medvetenheten eller förmågan hos människor att höra, se och förstå att det inte finns ett enskilt universellt kunskapssystem eller epistemologi utan istället en pluralitet vad gäller kunskapssystem och sätt att vara och handla i världen. Det är genom friktion mellan olika kunskapssystem som vi upptäcker vår okunnighet (Medina, 2013). Ett transkunskapande innebär därför att pendla mellan att samtidigt veta och inte veta; att vi är öppna för alternativa förståelser. Detta kan ses som en relationell och (gräns)överskridande pedagogik (hooks, 1994), där transkunskapande genom transspråkande och vice versa skapar utrymme för ett parallellt vetande och icke-vetande. Chaka (2023) beskriver transkunskapande på följande sätt:

Transknowledging, with its prefix literally meaning across, refers to drawing on and tapping into multiple knowledges with a view to enriching one’s own knowledge, one’s area of investigation, or one’s field of study. It is a two-way, symmetrical knowledge exchange that entails deriving information, ideas, views, models, or frameworks from an ecology of epistemologies, of ontologies, and of cosmologies (Chaka 2023, s. 11).

Transkunskapande innebär således att möta och utgå från olika perspektiv och positioner (jfr Harding, 2004) för att på detta sätt utvidga den egna förståelsen. I det ingår förmågan att upptäcka och se partiskhet och förgivettaganden hos sig själv i mötet med den andres kunnande och språkliga repertoarer. I en strävan efter att forma en likvärdig skola och motverka epistemisk orättvisa sätts fokus mot ett gemensamt ansvar att skapa utrymme för och stärka marginaliserade röster och erfarenheter (jfr Medina, 2007). Det kan ske när friktion mellan perspektiv och positioner uppstår på sätt som motverkar en hegemonisk språknorm och syn på kunskap (Medina, 2013). Både transspråkande och transkunskapande är förkroppsligat och relationellt, eftersom olika kroppar (och hur de ses i specifika kontexter) formar sätt att vara i världen och därigenom även bidrar till den hermeneutiska (o)förmågan att ta den andres perspektiv. Det kunnande subjektet kan således inte förstås utan sin kropp och relationen till andra kroppar.

METOD OCH MATERIAL

Studien utgör en del av ett tvåårigt projekt, *Visuella resurser i språkundervisning inom sfi och särskild utbildning för vuxna* (2022–2023) med grund i lingvistisk etnografi och aktionsforskning. Genom lingvistisk etnografi riktas fokus mot relationer mellan hur människor använder språk och skapar mening lokalt i interaktion med andra, utifrån social och kulturell ordning, makt och ideologi (se t.ex. Tusting, 2020; Rampton et al., 2015). Projektet genomfördes på fyra skolor som erbjuder språkundervisning för vuxna inom ramen för sfi (se Adams Lyngbäck et al., 2025), svenska som andraspråk grund, eller kursen språk och kommunikation inom anpassad vuxenutbildning (se Hedman et al., 2025a, b, c), där våra och utforskade fältets olika former av multimodalt och multisensoriskt meningsskapande i språkutbildningen. Projektets bas i aktionsforskning innebar att lärarna från de fyra skolorna träffades tillsammans och med forskarna under ett läsår i syfte utveckla hur visuella resurser kan användas för att främja elevers delaktighet i undervisningen. Träffarna utgjordes av samtal mellan lärarna och föreläsningar av forskare inom aktuella ämnesområden. Lärarna ansvarade för planering och genomförande av undervisning samt om och hur de förändrade den utifrån innehållet i träffarna. Aktionsforskning och lingvistisk etnografi står inte i ett motsatsförhållande utan baseras på en gemensam onto-epistemologisk förståelse av att vi som etnografer/ forskare utgör del av och samproducerar data i de verksamheter som vi studerar.

Det empiriska materialet består av 300 timmar observationer av undervisning som dokumenterats genom fältanteckningar, foton och i vissa fall videoinspelningar, sju intervjuer med lärare samt 17 intervjuer med vuxenstuderande. Därutöver finns ljudinspelningar från reflektionsträffar på respektive skola samt från reflektionsträffar där samtliga lärare träffades. Analysen har genomförts i flera steg med utgångspunkt i lingvistisk etnografi med start i skrivandet av fältanteckningar, gemensamma samtal i projektgruppen utifrån materialet, transkribering och fortsatta samtal (Blackledge & Creese, 2023). De interpretativa traditioner som används fokuserar på att förstå och tolka de betydelser lärare och deltagare tillskriver sina egna handlingar (i hela materialet). Analysprocessen innefattade ett tolkande samarbete i projektgruppen, där vi rört oss mellan olika material samt mellan materialet och representationer av materialet i form av transkriptioner och text för att skapa en "emisk logik" (Beiler, 2021). En sådan analysprocess har även inneburit en pendelrörelse mellan teori och empiri. De exempel vi valt kommer från undervisningsgrupper inom sfi studieväg 1 (Veteskolan) och från svenska som andraspråk (SVA) på grundläggande nivå (Havreskolan) riktad till vuxna med hörselnedsättning, dövhet eller dövblindhet. Valet av exempel grundas på att de utgör typiska undervisningsaktiviteter i dessa klassrum, där förkroppsligande, användning av multimodalitet och reciprocitet framträder som viktiga aspekter i transspråkandet och transkunskapandet. I våra exempel lyfter vi särskilt aspekter av kollektiva, transmodala och tvärspråkliga processer.

I likhet med lingvistisk etnografi närmar vi oss forskningsetik som en process¹ (Blackledge & Creese, 2023; Copland, 2020). I ett inledande skede har deltagarna fått information om projektet på olika språk där tolk men även film och bilder använts för att säkerhetsställa ett informerat samtycke. Under forskningsprocessen har vi dock varit lyhörda för om deltagare signalerar obehag med forskarens närvaro eller specifik utrustning, vilket innebär att samtycke ses som en pågående process (se även Ljung Egeland, et. al., 2023). Vidare är de forskningsetiska frågorna närvarande i såväl analys som presentation av materialet där frågor om vem som representeras och på vilket sätt aktualiseras.

Det material som analyserats för den här artikeln består av fältanteckningar och foton från observationer av undervisning inom sfi på Veteskolan (49 timmar observationer av Vivecas undervisning, en lärarintervju med Viveca) och svenska som andraspråk (SVA) på grundläggande nivå på Havreskolan (13 timmar observationer, lärarintervju med Anna, samt ett reflektionssamtal med de tre deltagande lärarna från Havreskolan). På Veteskolan observerades en

undervisningsgrupp inom studieväg 1. Undervisningen pågick under förmiddagar på vardagarna och Viveca undervisade gruppen tre dagar i veckan. Gemensamt för eleverna i undervisningsgruppen var att de efter en inledande kartläggning² kategoriserats som elever med kort eller avsaknad av formell skolbakgrund. Såsom många vuxenutbildningar organiserades undervisning på Veteskolan i tioveckorsperioder. Det kontinuerliga intaget till sfi innebar att nya elever behövde komma in i gruppen samtidigt som elever som bedömdes ha uppnått för tillräckliga kunskaper flyttades till nästa grupp. På Havreskolan observerades sammanlagt fem grupper för elever med hörselnedsättning, dövhet eller dövblindhet inom sfi och SVA grund, men för denna artikel har observationer från en av grupperna som studerade SVA grund valts. I kursen deltog tre elever med hörselnedsättning. Samtliga elever har en akademisk utbildning. Undervisningen skedde tre gånger i veckan på förmiddagarna i ett klassrum med hörteknik. En hörslinga sattes på vid lektionsstart, läraren använde ett headset med mikrofon, och eleverna hade bordsmikrofoner framför sig. Några av eleverna hade egna appar som de kopplade sina cochleaimplantat eller hörapparater till. Alla bord var placerade så att eleverna kunde se varandra och whiteboarden.

I det som följer presenterar vi våra empiriska exempel som olika former av kollektiva och transmodala processer där första exemplet kommer från Veteskolan, följt av exemplet från Havreskolan. I det senare exemplet fokuseras särskilt på språklig jämförelse som en kollektiv förhandlingsprocess.

Kollektivitet och transmodalitet

Vuxenutbildningens uppdrag är att förmedla kunskaper och stödja eleverna så att de kan arbeta och verka i samhället (Skolverket, 2012). Lärare som arbetar inom vuxenutbildning möter dock vuxna elever som redan har olika erfarenheter av att verka i olika samhällen. I vårt första exempel riktar vi fokus mot transspråkandets multimodalitet där det verbala språket i samspel med text, bild och deltagarnas kroppar används för att möjliggöra för deltagarna att skapa förståelse för ett innehåll. Läraren Viveca är flerspråkig och under intervjun berättar hon om erfarenheten av språklig osäkerhet då hon under en period flyttat till ett land där hon inte kände sig trygg i majoritetsspråket. Vad gäller utbildning så har hon en bakgrund som förskollärare och har arbetat i såväl förskola som grundskola. Senare studerade hon kurser i svenska som andraspråk på universitet/högskola, och har efter det arbetat inom sfi i 10 år. Nu undervisar hon i sfi kurs A. I intervjun berättar hon att erfarenheterna från arbetet som förskollärare påverkat hennes sätt att kommunicera med eleverna i undervisningen:

Jag skulle inte kunna bedriva den här undervisningen om jag inte hade olika, alla, vad ska jag säga smarten [smartboard], bilder, rita, visa med kroppen, alltså jag skulle, det skulle inte gå. Skulle jag ha en teoretisk föreläsning, det går inte, inte med den här gruppen. Och där känner jag att jag har lite med mig från när jag jobbade i förskolan där det var väldigt mycket med att hålla barnens intresse så var jag tvungen att vara väldigt, alltså spela lite teater, och visa [med kroppen] och visa med bilder [...] Kroppen är viktig. Jag använder den jättemycket, både med uttryck i ansiktet, om det är nåt som är svårt, nånting som asså jaganvänder det hela tiden plus armar och ben och visar och sitter och går, ja hela tiden. Vi brukar, eftersom jag är förskolelärare i botten, då brukar vi skoja, om en förskollärare går in i en affär och ska fråga var ligger apelsinerna (visar en rund rörelse för apelsin med händerna, skratt). (Intervju, 2023.06.20)

Viveca nämner olika multimodala resurser som ingår i hennes språkliga undervisningsrepertoar, där hon särskilt betonar den förkroppsligade kommunikationen. Mimik, rörelser och gester både åskådliggör och upprätthåller intresse, enligt Viveca och utgör ett legitimt sätt att använda språk i klassrummet. Viveca ger uttryck för att verbalspråket inte är tillräckligt utan att "kroppen är viktig". Utdraget nedan från fältanteckningarna visar just en sådan sekvens där läraren Viveca introducerar

ett arbete med prepositioner på svenska där eleverna förväntas fylla i rätt preposition i ett stencilerat arbetshäfte. Fältanteckningarna är skrivna av Adams Lyngbäck under observationen, de innehåller en tolkning av det som observeras likväl som reflektioner om detta.

Eleverna ska arbeta med prepositioner. De har tittat på en film om prepositioner och ska nu arbeta med att bilda meningar där de använder rätt preposition i ett häfte med bilder och frågor som ska besvaras med fullständiga meningar. De första sidorna av häftet består av bilder och meningar som kan fungera som modell för hur eleverna ska svara på frågorna som finns längre bak i häftet. Bilderna finns alltså inte på samma sida som de ska skriva på, vilket betyder att eleverna behöver bläddra fram och tillbaka i häftet för att kunna svara på frågorna längst bak i häftet. Det är svårt, trots frekvent användning av översättningsappar på mobilerna. Viveca hinner inte runt till alla som behöver hjälp. Efter ett litet tag avbryter hon det som pågår.

Viveca möblerar om i klassrummet efter rasten och sätter ihop borden till en rektangel, så att alla kan sitta runt samma bord. Hon plockar fram material: saxar, färgat papper, tuschpennor. Viveca ritar sedan olika figurer som är kopplade till bilderna i häftet och de meningar eleverna ska bilda: bil, katt, cykel, kvinna, pojke, häst, träd, sol, moln, fågel, fåglar, trappa. Hon klipper ur dessa tillsammans med eleverna. Sedan sätter hon häftmassa på figurernas nederdel så att de kan stå upp.

Sedan börjar Viveca undervisningen om prepositioner med hjälp av figurerna. Eleverna blir märkbart engagerade.



”Hästen är...” börjar Viveca meningen och dröjer så att eleverna kan fylla i och fortsätta på meningen samtidigt som hon flyttar hästfiguren så den är bakom trädet som hon ställt upp på bordet.

”Bakom trädet” säger eleverna i gruppen.

Nu hämtar Viveca projektorlampan. Hon placerar den ovanför bordet och klistrar den urklippta solen på lampan så att det ser ut som att solen lyser över figurerna på bordet. Viveca frågar eleverna var solen är och får till svar att den är över och ovanför.

”Över ovanför samma” säger Viveca.

Sedan lägger hon molnfiguren framför solen och tillsammans med elevernas bidrag kommer de fram till att: ”Framför solen finns ett moln.”

På huset klistras tre vita fåglar och Viveca frågar var fåglarna sitter

En elev gestikulerar med händerna på ett sätt som visar tak.

En annan elev säger ”på huset”. Viveca bekräftar att båda är rätt, man kan säga både att fåglarna sitter på huset som att de sitter på taket.

Sedan flaxar Viveca med armarna och säger fåglar flyger över huset.

På detta vis fortsätter arbetet med prepositionerna, där figurerna placeras på olika sätt och där deras placering ändras så att prepositionen ändras. Genomgående används olika namngivna språk, kroppsspråk som gester och pekningar och också ljud för att förtydliga, till exempel när Viveca frågar: "Vad finns framför hästen? Här häst" samtidigt som hon gnäggjar som en häst.

Viveca ger också exempel på synonymer som att: "Under kan också heta nedanför. Under solen finns pojken." Eleverna diskuterar även sinsemellan på olika språk som de behärskar till skillnad från när de arbetade individuellt med sina häften.

Det blir dynamiskt av att det går att flytta de urklippta bilderna runt på bordet, och även eleverna kan ändra position och betrakta från olika håll.

(baserad på fältanteckningar 2023.04.08)

I utdraget beskrivs vad som kan ses som en vanligt förekommande aktivitet i språkundervisning, det vill säga ett arbete kring rumsprepositioner. Läraren introducerar arbetet med prepositioner genom att visa en film och eleverna har fått häften som de ska jobba med, där de ska använda rätt preposition när de bildar meningar i ett stencilerat häfte. Uppgiften har ett tydligt fokus på rätt och fel vad gäller vilken preposition som väljs. Ganska snart uppmärksammar Viveca att eleverna inte verkar greppa "riktning" varken i fysisk mening eller vilka ord det är de ska använda när de svarar på frågorna i häftet. Läraren behöver alltså frånga arbetet med stencilen för att möjliggöra *ett annat sätt* (jfr Medina, 2007) att närma sig prepositioner och vilken funktion de fyller för att uttrycka något språkligt. Viveca möblerar om i klassrummet för att rikta elevernas blick och kroppar mot ett gemensamt arbete med ett fysiskt material som Viveca skapar tillsammans med eleverna. Den förkroppsligade dimensionens vikt i kunskapandet framträder i kontrasten mellan hur svårt det framstod vara för eleverna när de arbetade individuellt i sina bänkar med text och bild i "två dimensioner", och engagemanget som uppstod i det kollektiva arbetet med att gemensamt förstå prepositioner med utgångspunkt i det urklippta materialet på ett tredimensionellt sätt.

Genom att både lärare och elever använder sina kroppar, olika verbala språk och bilder skapas möjligheter att delta och tillsammans skapa kunskap. Detta synliggör en komplexitet i språkundervisningen där Viveca inte nöjer sig med att eleverna skulle förstå de enskilda orden genom att översätta dem till andra språk eller skriva rätt preposition i meningarna genom att gissa sig fram. Istället är det betydelsen av prepositioner som riktning och position i relation till något som var både angeläget och avgörande för förståelse i undervisningssituationen.

När Viveca påbörjar klippandet av figurerna förflyttas elevernas fokus från de individuella texterna till en kollektiv händelse som inkluderar materialet, förkroppsligad kommunikation, olika verbala språk som används av eleverna tillsammans med svenska. Materialet tillsammans med deltagarnas förkroppsligade interaktion möjliggör en förståelse av prepositioner som relationella, det vill säga beroende av var min kropp är i relation till något, eller var ett objekt är i förhållande till något annat. I talet om prepositionerna synliggörs också synonymer: "Över ovanför samma" och "under kan också heta nedanför". När olika ord, som i situationen kan fungera synonymt, föreslås av eleverna bekräftar Viveca den möjliga användningen av de olika orden. Vivecas gester och användning av materialet, såväl det utklippta figurerna som rummet, möjliggör dessutom en förhandling om prepositionerna. Vad som framstod som en fråga och rätt och fel när eleverna fyllde i stencilerna blir nu en fråga om från vems blick och position. Sekvensen synliggör alltså ett ömsesidig erkännande av deltagarna som kunskapande subjekt som lär tillsammans. Vidare synliggör sekvensen att en transspråkande pedagogik inte enbart handlar om vad läraren gör och dennas planering utan

framförallt hur eleverna responderar och interagerar med varandra på olika språk. Vilket material som används i undervisningen involverar frågor om vad vuxenundervisning är och kan vara, där binära föreställningar om vuxen och barn samt hierarkier mellan olika multimodala (och estetiska) uttryck framträder. Dessa föreställningar kan bidra till att vissa sätt att använda språk och kropp osynliggörs och betraktas som illegitima i undervisningen. Med andra ord handlar det mer om vad som görs med ett undervisningsmaterial i samspel med elever, än materialet i sig. Genom studiens teoretiska perspektiv problematiseras en språkundervisning som tar bort snarare än öppnar upp för användning av flertal olika språkliga resurser (namngivna språk, kropp, modalitet) för eleverna (Adams Lyngbäck & Andersson, 2023; Adams Lyngbäck et al., 2025).

Jämförelse av språkanvändning och språkliga system

I nästa exempel riktar vi fokus mot Havreskolan och undervisning i svenska som andraspråk för elever med hörselnedsättning inom kommunal vuxenutbildning. Läraren Anna som undervisar i kursen har en flerspråkig uppväxt och flyttade till Sverige i vuxen ålder. I Sverige gick hon den kompletterande utbildningen för utlandsutbildade lärare och skaffade även behörighet i undervisning av svenska som andraspråk. Anna berättar att hon i vardagen använder tre språk med sin familj. När hon beskriver sin syn på flerspråkighet betonar hon betydelsen av kommunikation och att kunna göra sig förstådd:

Jag tycker att man kan använda alla sina språk även body language och då inkluderar jag alla signaler, allt är språk omkring oss. Och blanda språk, translanguaging respekterar jag otroligt mycket och jag känner för att vissa ord låter precis som jag vill säga på något annat språk och då varför inte blanda språk på så sätt. Så jag är väldigt öppen och respekterar och välkomnar flerspråkighet. (Intervju, 2022.10.21)

Anna beskriver sig som öppen för flerspråkiga repertoarer, vilket för henne innefattar användning av kroppsspråk och ”alla signaler” runtomkring, liksom möjlighet att blanda språk. I intervjun är det hon som initierar användandet av ordet *translanguaging* (*transspråkande*) som alltså är ett begrepp hon kommit i kontakt med tidigare. Den språksyn som hon ger uttryck för, med öppenhet för att använda alla språkliga resurser, framträder också i hennes undervisning. Vid samtliga observationer i Annas klassrum förekom situationer där Anna efterfrågade exempel på namngivna språk som eleverna behärskade. Hon använde även sitt först talade språk och/eller engelska för att synliggöra likheter eller skillnader med svenskans språkljud, syntax eller andra grammatiska delar. Ofta skrev Anna exempel från något av de namngivna språken på tavlan jämsides den svenska motsvarigheten. Anna förtydligade och förstärkte det hon sa med tecken som stöd, gester, mimik, kroppsspråk, röst och verbala upprepningar.

I intervjun kopplar Anna sin syn på flerspråkighet till läroplanens uttryck om att de vuxna elevernas tidigare erfarenheter och kunskapande ska ges utrymme i undervisningen:

I kraven i läroplanen så står det, vi har vuxna elever, vi kan använda oss av deras förkunskaper, ämneskunskaper, andra språk. Vi måste jämföra, men hur ska vi göra det om vi inte anknyter till deras tankar om andra språk till exempel (Intervju 2022.10.21)

Detta citat förtydligar Annas syn på flerspråkighet i undervisning av vuxna. Anna betonar att jämförelser av språk behöver grundas i elevernas kunskaper om och erfarenheter av alla sina språk. Under ett av reflektionssamtalen med de tre deltagande lärarna på Havreskolan, utvecklar Anna sin syn på hur hon använder både jämförelser av språk och elevernas erfarenheter i sin undervisning och hon använder ett exempel från när hon var ny lärare inom vuxenutbildningen och undervisade på sfi. Hon hade då en elev som kommit långt i sin muntliga språkanvändning men som ”skrev väldigt konstigt”. Anna ville ta reda på orsaken och skrev då en enkel vardaglig mening på tavlan: ”Jag handlar bröd på ICA varje dag”. Hon bad eleven att säga meningen så som eleven själv skulle

uttrycka den på vad som i undervisningen benämndes som "sitt språk". Anna skrev sedan meningen som eleven sade på tavlan med latinskt alfabet och bad sedan eleven visa var i meningen ordet "jag", "fanns", "handlar" etc. fanns. De upptäckte då att ordföljden var annorlunda än i svenska. Anna förklarar: "Där tänkte jag att han blev bättre, han förstod att det [på svenska] är subjekt-verb-objekt och de har nånting annat på [språket]." Anna säger att språkjämförelse är nånting man studerar på universitetet men att det har kommit till stor användning i hennes sfi- och svenska som andraspråksundervisning. Enligt Anna är jämförelsen mellan språk ett sätt för eleverna att komma förbi tanken om hur svår den svenska grammatiken är och att svenska är "ett främmande språk". Istället kan språkjämförelsen enligt Anna leda till att elevernas starkaste språk aktiveras:

Vi behöver inte förklara meningen och till exempel kongruens på svår svenska. Vi kan bara säga hur säger du detta på spanska i den här situationen och den där situationen och jämför sedan. (Reflektionssamtal 2022.12.09)

Exemplet visar hur Anna beskriver att hon använder elevernas språkliga repertoarer och att hon uppmärksammar de kunskaper eleverna har med sig som en resurs för lärande. Hon bygger alltså vidare på elevernas kunskaper, där förståelsen av innehållet är viktigare än på vilket språk det görs. Genom att kontrastera olika språk kan eleverna få fatt i de språkliga fenomen hon undervisar om, genom sina språkliga repertoarer, vilket även inkluderar de grammatiska termerna för fenomenet. Det blir ett sätt att få eleverna att se att de egentligen redan kan det hon vill undervisa om på sina egna språk, eftersom fokus både är på språket som system och språket som kunskapsbärare (jfr Heugh, 2021). Fokus läggs således inte ensidigt på översättning av ord eller meningar. Anna får dessutom ett underlag för att analysera vad som kan vara svårt för eleven att förstå i det svenska språket och vad det kan bero på, som i exemplet ovan där eleven hade svårt med den svenska ordföljden, eftersom den skiljer sig från ordföljden i elevens andra talade språk.

I följande beskrivning baserad på fältanteckningar och videoinspelning från klassrummet framträder en situation där språkjämförelsen initieras av en av eleverna.

Eleverna Carlos och Milena i SVA grund för elever med hörselnedsättning har precis läst klart en novell där temat är hedersförtryck. Nu diskuterar eleverna med ledning av läraren Anna innehållet i novellen och pratar om fenomenet gruppträck.

Milena säger: "Unga kvinnor" hon flyttar händerna till bröstet "implanterar".

"Skönhetsideal" utbrister Anna och reser sig för att skriva ordet på tavlan.

Milena vill säga något och pekar på sin rumpa, men hittar inte ordet.

"Rumpa" säger Anna. Hon upprepar ordet flertal gånger och skriver "en rumpa" på tavlan. "En rumpa, två rumpor" säger Anna.

Carlos frågar: "Så en rumpa är bara en...här?" samtidigt som han klappar sig själv på rumpan. "Nej" säger Anna och skrattar och göra en rund ring med handen runt hela sin rumpa.

"Hela" säger Carlos och rör sitt finger runt i luften vid sin rumpa. "Så du menar tjejer har rumpor till exempel. Men en tjej har en rumpa" Carlos lyfter ett finger upp i luften när han säger en rumpa.

Anna pekar på alla i rummet i tur och ordning och räknar samtidigt som hon pekar: "En, två, tre, fyra, fem rumpor"

"Men" säger en av forskarna och ställer sig upp för att visa på sin kropp "en skinka". Hon lägger handen på sin skinka och klappar till. Detta är också tecknet för skinka på svenskt teckenspråk (en nedåtriktad hand med kontakt bredvid höger höft).

”Aah, en skinka” utbrister Carlos. ”Så två skinkor...” Han visar två med fingrarna ”menar ett...” nu lyfter han ett finger i luften ”rumpa. Aha”

Anna skriver ”två skinkor” på tavlan under ”en rumpa” och ritar en kvadrat som omringar båda orden som tydliggör att de hör ihop.

Carlos gör nu en jämförelse med spanskan. ”Samma sak på spanska. Pantalón.” samtidigt tar han och lyfter sitt byxtyg med fingrarna. ”På franska också. Eller pantalones. Så några säger ha din pantalones plural eller pantalón. Samma sak med sax.” Nu visar han en klippande sax med sina fingrar. ”Tijera eller tijeras.” Carlos visar en finger på varje hand och säger ”Inte plural och...” och visar sedan åter som två fingrar i en saxrörelse.

”Exakt. Så rumpa...” börjar Anna och för händerna i en rumpformad cirkel.

”Så därför jag frågar” avbryter Carlos och härmar den cirkelformade rörelsen för rumpa. ”...är ett”.

Anna bekräftar att det är ett ord, men den innehåller två delar – skinkorna. Detta görs både verbalt och med gester. Anna tar sedan upp ordet byxa som exempel. ”När det gäller byxor, på svenska säger vi en byxa, byxor”

”Åh ja” konstaterar Carlos. ”Så singular är en...”

Anna förklarar vidare om hur ordet byxor används och ger exempel.

Carlos undrar om ordet rumpa är vulgärt och hur man ska göra för att säga till någon att den har en fläck på sin rumpa. En diskussion följer om hur ordet rumpa uppfattas och hur man på ett artigt sätt kan påpeka att någon har en fläck bak på sina byxor vid rumpan, samt med vilka man kan använda ordet rumpa med.

(Fältanteckningar samt beskrivning från inspelad video 2022.12.08)

Fältanteckningarna ovan visar en vanligt förekommande situation i Annas undervisningsgrupp, där en diskussion om ett ämne – ofta ett samhällsproblem – vävs samman med grammatikundervisning. I undervisningen används olika språkliga resurser (svenska i tal och skrift, spanska, franska, svenskt teckenspråk, gester, användning av material såsom byxornas tyg) av både läraren, forskaren och eleverna på ett transspråkande sätt. Ordet rumpa och hur det böjs är nytt eller i alla fall inte helt känt för eleverna, vilket framgår när Milena inte finner ordet på svenska när hon vill ge exempel på ett skönhetsideal. Precis som Anna, använder Milena sin kropp och gester för att tydliggöra vad hon menar, i detta fall rumpan. När Anna böjer ordet rumpa, ”en rumpa, två rumpor”, och Carlos frågar om en rumpa är den ena halvan av baken med ord och gester, leder det till ett förtydligande samtal med exempel som innefattar modaliteter som att peka, visa med kroppen och skriva på tavlan. Genomgående i samtalet använder Anna, Carlos och Milena sina egna kroppar för att förtydliga vad de menar och för att skapa förståelse. Den förkroppsligade kommunikationen är lika central som de verbala orden och vävs därmed samman i transspråkandet. Därmed framträder kroppens centrala roll i att göra sig förstådd och förstå den andra, vilket även framkom i intervjuer där Anna betonade ”body language” som en viktig del i kommunikation. Carlos initierar en jämförelse med spanskan gällande vad han uppfattar som ett liknande grammatiskt fenomen. Det gäller hur ordet för byxor, pantalón/pantalones, böjs och används på spanska. Carlos säger vidare att det är samma på franska som på spanska, och lägger till ytterligare ett namngivet språk. Han ger ytterligare ett exempel med ordet för sax, tijera/tijeras, som han illustrerar med gester. Det leder till att Anna ger liknande exempel med hur ordet byxa och byxor böjs och används på svenska. Fokus är alltså inte

på översättning av enstaka ord eller meningar. Istället framträder transspråkande och transkunskapande som ett sätt att synliggöra likheter och skillnader mellan språkssystem samt för diskutera hur språket används, och att det kan vara olika inom ett namngivet språk. Detta möjliggör en fördjupad förståelse, inte bara av svenskans grammatik och användning av ord, utan av grammatiska system och språkanvändning generellt som utgår från elevernas tidigare kunskaper. Situationen visar därmed hur eleven kan ta plats som kunskapande subjekt genom att de bidrar med sitt kunnande med exempel från sina språk och sin förståelse av språkanvändningen. Med andra ord blir elevernas kulturella och språkliga praktiker betydelsefulla i undervisningssituationen (jfr Phyak et al., 2023).

Transspråkandet och transkunskapandet utvidgas ytterligare genom att kontrastering av språkliga fenomen kopplas samman med en diskussion av samhällseliga/kulturella fenomen. Hit hör frågan om hur ordet rumpa uppfattas och i vilka sammanhang som ordet är lämpligt att använda. Också detta samtal har sin grund i ett elevinitiativ, i Carlos undran om ordet rumpa är vulgärt. Även här görs jämförelser mellan olika kulturer, vilket ytterligare bidrar till möjligheterna att förstå nyanser i hur ordet rumpa används och kan uppfattas i skilda kontexter. På detta sätt finns heller inget givet rätt eller enda möjligt svar, utan både lärare och elever kan bidra med sina uppfattningar, erfarenheter och kunskaper.

Sammantaget synliggör denna undervisningssituation hur elevernas erfarenheter och kunskaper ges en central plats i undervisningen och bildar utgångpunkter i gemensamt transspråkande och transkunskapande (jfr Chaka, 2023). Vi ser med andra ord hur de reciproka, kollektiva och undersökande dimensionerna sätts i fokus i denna praktik.

DISKUSSION

I den här artikeln har vi riktat fokus mot hur betydelsen av transkunskapande, som en sammanvävd aspekt av en transspråkande pedagogik, ska kunna bidra till en social och epistemisk rättvis utbildning. Mer specifikt har syftet varit att synliggöra och kritiskt diskutera om och hur transspråkande kan möjliggöra elevers deltagande som kunskapande subjekt i språkundervisning för vuxna.

Vår första forskningsfråga sätter ljuset på vilka möjligheter för transspråkande och transkunskapande som erbjuds i språkundervisningen. Våra två empiriska exempel visar hur transspråkande inkluderar olika språkliga resurser i de två kontexterna. Läraren Viveca använde i första hand svenska (i tal och skrift) men där kroppen och de tredimensionella bilderna samtidigt spelade en avgörande roll. Hon skapade även utrymme för elevers användning av olika namngivna språk i kombination med materialet och de tredimensionella bilderna. Detta bidrog till ökat engagemang, samt kroppslig och språklig delaktighet i undervisningen som handlade om att förstå betydelsen av prepositioner. I det andra exemplet med läraren Anna synliggjordes hur läraren och eleverna använde och rörde sig mellan olika språkliga resurser (svenska, franska, spanska, svenskt teckenspråk, gester, material) för att skapa förståelse. Genom dessa två exempel har vi synliggjort transspråkande och transkunskapande som en mångfald av perspektiv på kunskap och språk i motsats till en syn på majoritetsspråket och skolans normativa kunskapande som något universellt. En sådan förskjutning skapar rum för olika sätt att använda språk och erfara världen där kunskapens olika lager inte reduceras till det som enbart kan uttryckas verbalt via det nationella majoritetsspråket.

I vår andra frågeställning belyser vi om och i sådana fall hur transspråkande och transkunskapande kan bidra till ökad epistemisk rättvisa. De kroppsliga och materiella resurser som användes i de två kontexterna utgjorde inte enbart redskap på väg mot ett verbalt målspråk, utan även språkliga och relationella resurser för ett gemensamt kunskapande. Därigenom synliggörs hur transspråkande och

transkunskapande formar kollektiva och reciproka processer. I linje med Medina (2007) menar vi att en central del i arbetet för att motverka epistemisk orättvisa är att ge utrymme för marginaliserade röster att uttrycka sitt kunnande på sitt/sina sätt, utifrån befintliga språkliga resurser. För att transspråkande och transkunskapande ska kunna ta form på ett pedagogiskt transformativt sätt (hooks, 1994) behöver lärare och elever vilja förstå den andre och gemensamt sträva öppna upp för olika sätt vara i världen och skapa kunskap om den. Med andra ord skapas möjligheter för att ett möte med den andres erfarenheter sker på ett ömsesidigt sätt. Det kan innebära att omvärdera förgivettaganden om vad språkundervisning och kunskap i "ett språk" (i detta fall svenska) är, och hur dessa uppfattningar är formade av egna förkroppsligade erfarenheter av språk och att vara i världen (Heugh, 2021). Genom detta synliggörs vilka erfarenheter och kunskaper som konstrueras som *legitima* (Medina, 2013). Medinas (2007, 2013) bidrag till diskussionen om transspråkande och transkunskapande återfinns i begreppet *hermeneutisk sensibilitet* som ett sätt att förklara de processer som underbygger en förändring av pedagogiska praktiker (se t.ex. García & Kano, 2014; García & Leiva, 2014). Lärare kan i samspel med andra utveckla en förståelse för vad språkande och kunskapande innebär i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum, vilket möjliggör elevers delaktighet som kunskapande subjekt samt bidrar till gemensam kunskapsutveckling. Betoningen av det ömsesidiga avseende vad som erkänns, av vem och tillsammans med vem är här centralt för en pedagogisk förändring, och att en sådan transformation förutsätter att begränsande föreställningar om språk i undervisningen utmanas.

I denna artikel visar vi således hur transkunskapande och transspråkande tar sig uttryck i en språkundervisning för vuxna och hur transspråkande inkluderar rörelser mellan språkliga modaliteter (inklusive namngivna språk) som alltid är förkroppsligade. I likhet med Jaspers (2018) menar vi att en transspråkande pedagogik inte per automatik kan bidra till social och epistemisk rättvisa eller likvärdighet i skolan (se även Hedman, 2018). För en sådan utveckling behöver även frågor om skolans syfte och mål ställas (Biesta, 2014). Vi menar samtidigt att en transspråkande pedagogik som inkluderar transkunskapande där alla individer bemöts som kunskapande subjekt (*knower*, Fricker, 2007) är en förutsättning för att kunna bidra till såväl social som epistemisk rättvisa.

REFERENSER

- Adams Lyngbäck, L., & Andersson, S. (2023). Deaf, Diverse and Denied: Insights and challenges in responding to the educational and linguistic human rights of deaf immigrant students. I *Inclusion and Special Needs Education for Immigrant Students in the Nordic Countries* (s. 216–232). Routledge.
- Adams Lyngbäck, L., Paul, E., Hedman, C., & Rosén, J. (2025). “Marita is hard of hearing too. She understands more”: Linguistic care work among immigrant deaf and hard of hearing students and teachers. *Journal of Critical Study of Communication and Disability*, 3(1), 19–34.
https://doi.org/10.48516/jcscd_2025vol3iss1.42
- Andrews, J., Fay, R., Huang, Z. M., & White, R. (2023). From translanguaging to transknowledging: Exploring new epistemological and linguistic approaches in higher education research. I *Theory and Method in Higher Education Research* (s. 137–151). Emerald Publishing Limited.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baynham, M. (2020). Comment on Part 1: Collaborative relationships. I E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (Red.), *Translanguaging as Transformation: The Collaborative Construction of New Linguistic Realities* (s. 15–22). Multilingual Matters.
- Beiler, I. M. R. (2021). *Multilingualism as a resource in English writing instruction: opportunities and obstacles in five linguistically diverse classrooms in Norway*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers
- Blackledge, A., & Creese, A. (2023). *Essays in linguistic ethnography: ethics, aesthetics, encounters*. Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2023). A decolonial crip linguistics. *Applied linguistics*, 44(1), 1–21,
<https://doi.org/10.1093/applin/amac042>
- Chaka, C. (2023). The geopolitics of knowledge production in applied English language studies: Transknowledging and a two-eyed critical Southern decoloniality. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 18(1), 3–20.
<https://doi.org/10.20355/jcie29507>
- Chalmers, H., & Murphy, V. (2022). Multilingual Learners, linguistic pluralism and implications for education and research. I E. Macaro & R. Woore (Red.), *Debates in Second Language Education*. (s. 66–88). Routledge.
- Copland, F. (2020). Ethics. I. K. Tusting (Red.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. (s. 184–197). Routledge
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. I Juvonen, P. & Källkvist, M. (red.) *Pedagogical translanguaging: theoretical, methodological and empirical perspectives* (s.27–53). Multilingual Matters.
- Duggan, N., Holmström, I., & Schönström, K. (2023). Translanguaging practices in adult education for deaf migrants. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 39.
<https://doi.org/10.1590/1678-460X202359764>
- Freire, P. (1976). *Pedagogik för förtryckta*. Gummesson.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fricker, M. (2015). Epistemic contribution as a central human capability. I G. Hull (Red.), *The equal society: Essays on equality in theory and practice* (s. 73–90). Lexington Books.
- Fuster, C., & Bardel, C. (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. *System*, 121.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241>
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology Versus Practice: Is There a Space for Pedagogical Translanguaging in Mother Tongue Instruction?. I B. Paulsruud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 208–225). Multilingual Matters.

- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. I J. Conteh & G. Meier. (Red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, (s. 258–277). Multilingual Matters.
- García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. Heteroglossia as practice and pedagogy. I A. Blackledge & A. Creese (Red.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*. (s. 199–216). Springer Link.
- García, O., & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. I O. García & L. Wei (Red.), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, (s. 46–62). Palgrave Macmillan UK.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical inquiry in language studies*, 18(3), 203–228.
<https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- Goodwin, C. (2018). *Co-operative action*. CUP.
- Halldenius, L. (2020). Epistemisk orättvisa – en kritisk diskussion. *Tidskrift för politisk filosofi*, 24(2), 4–20.
- Harding, S.G. (Red.). (2004). *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. Routledge.
- Hedman, C. (2018). Epilog. Transspråkande som pedagogisk praktik. I B. A. Paulsruud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (s. 265–271). Studentlitteratur.
- Hedman, C., Adams Lyngbäck, L., Paul, E., & Rosén, J. (2025a). Epistemic reciprocity through a decolonial crip literacy in accommodated language education for adults. *Applied Linguistics*, 46(2), 305–320.
<https://doi.org/10.1093/applin/amae029>
- Hedman, C., Adams Lyngbäck, L., Paul, E., Rosén, J. (2025b). Ethics in aesthetic space: representing ethical-affective relations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 70(1), 67–79.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2459407>
- Hedman, C., Adams Lyngbäck, L., Paul, E., & Rosén, J. (2025c). “And then what?”: creating suspense in storytelling in accommodated language education for adults via a crip linguistics approach. *Language and Education*, 1–19.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2459407>
- Heugh, K. (2021). Southern multilingualisms, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. I P. Harding-Esch & H. Coleman (Red.), *Language and the sustainable development goals* (s. 37–47). British Council.
- Heugh, K. (2022). Linguistic Citizenship as a Decolonial Lens on Southern Multilingualisms and Epistemologies. I Q. Williams, A. Deumert & T. M. Milani (Red.), *Struggles for Multilingualism and Linguistic Citizenship*. Multilingual Matters.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hua, Z., Wei, L., & Lyons, A. (2017). Polish shop(ping) as translanguaging space. *Social Semiotics*, 27(4), 411–433.
<https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1334390>
- Huang, X., & Chalmers, H. (2023). Implementation and effects of pedagogical translanguaging in EFL classrooms: A systematic review. *Languages*, 8(3), 194.
<https://doi.org/10.3390/languages8030194>
- Kerfoot, C., & Bello-Nonjengele, B. O. (2023). Towards epistemic justice: Constructing knowers in multilingual classrooms. *Applied linguistics*, 44(3), 462–484.
<https://doi.org/10.1093/applin/amac049>
- Lindberg, I., & Sandwall, K. (2007). Nobody’s darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 22(3), 79–95.
- Lindberg, I., & Sandwall, K. (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Vetenskapsrådet (Red.). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Ljung Egeland, B., Rosén, J., Bergström, J., Norlund Shaswar, A., Wedin, Å., & Winlund, A. (2023). Forskningsetiska frågor i flerspråkiga kontexter: Dilemman vid studier med vuxna och

- ungdomar med kort tidigare skolbakgrund. I M. Nelson, M. Michanek, M. Rydell, S. Sayehli, K. Skogmyr Marian, & G. Sundberg (Red.), *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. (s. 309–329). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Lundgren, B., & Rosén, J. (2022). The Diary. Teachers Work with Biliterate Literature in Adult Education Swedish for Immigrants. I Shaswar, A. N., & Rosén, J. (Red.), *Literacies in the Age of Mobility: Literacy Practices of Adult and Adolescent Migrants* (s. 161–183). Cham: Springer International Publishing.
- MacSwan, J. (2020). Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, 39(2), 321–333.
<https://doi.org/10.1111/weng.12464>
- Mazak, C. M. (2017). Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. I C. M. Mazak, & K. S. Carroll (Red.), *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies* (s. 1–10). Multilingual Matters.
- Medina, J. (2007). *Speaking from elsewhere: A new contextualist perspective on meaning, identity, and discursive agency*. State University of New York Press.
- Medina, J. (2012). Hermeneutical injustice and polyphonic contextualism: Social silences and shared hermeneutical responsibilities. *Social Epistemology*, 26(2), 201–220.
<https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652214>
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and radical oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Norlund Shaswar, A. (2020). Verbaliserade och praktiserade språknormer inom Svenska för invandrare. *HumaNetten*, (45), 156–184.
- Norlund Shaswar, A. (2022). Language norms in L2 education for adult migrants–translanguaging pedagogy in the age of mobility. *Multilingua*, 41(3), 341–358.
<https://doi.org/10.1515/multi-2021-0123>
- Phyak, P., Sánchez, M. T., Makalela, L., & García, O. (2023). Decolonizing multilingual pedagogies. In *The Routledge handbook of multilingualism* (s. 223–239). Routledge.
- Rosén, J. (2013). Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare. Örebro Studies in Education 38. Örebro universitet.
- Rosén, J. (2014). Svenska för invandrare – mellan samhällsdeltagande och anställningsbarhet. I: M. Vinterek & A. Arnqvist (Red.) *Pedagogiskt arbete: Enhet och mångfald*. Högskolan Dalarna.
- Rosén, J. & Lundgren, B. (2021). Challenging Monolingual Norms through Pedagogical Translanguaging in Adult Education for Immigrants in Sweden?, I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.) *Pedagogical Translanguaging: Teachers and Researchers Shaping Plurilingual Practices*. (s. 186–202). Multilingual Matters.
- Santos, B. D. S. (2012). Public sphere and epistemologies of the South. *Africa Development*, 37(1), 43–67.
- SFS 2009:600. *Språklag*. Kulturdepartementet.
- Skolverket (2012). *Läroplan för vuxenutbildningen*. SKOLFS 2012:101. Skolverket.
- Skolverket (2017). *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. SKOLFS 2017:91. Skolverket.
- Skolverket (2019). *Kartläggningsmaterial för nyanlända vuxna – Litteracitet. Lärarhandledning*. Skolverket.
- Skolverket (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Skolverket.
- Wei, L. (2023). Transformative Pedagogy for Inclusion and Social Justice through Translanguaging, co-learning, and Transpositioning. *Language Teaching*, 1–12.
<https://doi.org/10.1017/S0261444823000186>.

¹ Projektet har etikprövats av etikprövningsmyndigheten dnr 2022-01270-01

² Elever som ansöker om att studera inom sfi placeras utifrån en inledande kartläggning av tidigare erfarenheter av utbildning i en av tre studievägar varav studieväg 1 riktar sig till personer med mycket kort studiebakgrund. Vidare finns ett kartläggningsmaterial för litteracitet framtaget för nyanlända elever inom grundläggande vuxenutbildning och sfi (Skolverket, 2019)

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