



HÖGSKOLAN
DALARNA

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

Tema:

Transspråkande för en
likvärdig skola i svenska
utbildningssammanhang

VOL 19, NR 1 2026
TEMA: TRANSSPRÅKANDE FÖR EN LIKVÄRDIG SKOLA I SVENSKA
UTBILDNINGSSAMMANHANG

ISSN: 2001-4554

HUVUDREDAKTÖR: JÖRGEN DIMENÄS

TEKNISK REDAKTÖR: SOFIA LINDÉN

COPYRIGHT: JENNY ROSÉN, BOGLÁRKA STRASZER & SOFIA LINDÉN;
CATHARINA SCHMIDT & LISA MOLIN; ENNI PAUL, LIZ ADAMS
LYNGBÄCK, CHRISTINA HEDMAN & JENNY ROSÉN; ÅSA WEDIN,
BOGLÁRKA STRASZER & LOVISA BERG

ADRESS:
ATT: JÖRGEN DIMENÄS
HÖGSKOLAN DALARNA
HÖGSKOLEGATAN 2
SE-791 88 FALUN

E-POST: UTBILDNING-OCH-LARANDE@DU.SE

Utbildning & Lärande är en vetenskaplig tidskrift som startade hösten 2005 och som från och med 2018 utges av forskningsprofilen *Utbildning och lärande*, vid Högskolan Dalarna, efter ett övertagande från *Institutionen för hälsa och lärande* vid Högskolan i Skövde. Tidskriften består företrädesvis av vetenskapliga artiklar av relevans för pedagogiska praktiker och berör aktuella ämnesområden kopplade till utbildning, skola och andra arenor för lärande. De artiklar som utges i tidskriften har genomgått kritisk granskning enligt gängse peer-reviewförfarande.

Utbildning & Lärande vänder sig till forskare, verksamma lärare, lärarutbildare och studerande samt till andra aktörer inom skola och utbildning. Utförligare presentation, inbjudan att insända bidrag och författarinstruktion samt prenumerationsinformation finns på webbsidan för Utbildning & Lärande: <https://www.du.se/tidskriftenUoL>

Allt material i tidskriften Utbildning & Lärande publiceras med öppen tillgång (open access) under Creative Commons CC-BY 4.0 (Attribution-NonCommercial-NoDerivatives). Det innebär att allt innehåll är fritt tillgängligt att kopiera och vidare distribuera så länge som du anger namnet på författaren eller författarna och länkar till artikeln. Du får däremot inte ändra i innehållet eller använda materialet för kommersiella ändamål. Upphovsrätten till innehållet tillhör författarna.

HUVUDREDAKTÖR:

Jörgen Dimenäs, professor emeritus i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

REDAKTIONSRÅD:

Jan Håkansson, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jonathan White, docent, universitetslektor i engelska, Högskolan Dalarna

Mikael Berg Hedström, docent, universitetslektor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

ANSVARIG UTGIVARE:

Mats Tegmark, vice ordförande i I-LUN, Högskolan Dalarna

Innehåll

- 5 **Introduktion till temanummer: Transspråkande för en likvärdig skola i svenska utbildningssammanhang**
Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Sofia Lindén
- 13 **Early Literacy Education in Multilingual Primary School Classrooms: Possible Shifts Towards Empowerment and Citizenship**
Catharina Schmidt & Lisa Molin
- 33 **Transspråkande och epistemisk (o)rättvisa i språkundervisning för vuxna**
Enni Paul, Liz Adams Lyngbäck, Christina Hedman & Jenny Rosén
- 53 **Likvärdighet och social rättvisa i modersmålsundervisning: Ideologiska dilemman i modersmål arabiska**
Åsa Wedin, Boglárka Straszer & Lovisa Berg

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

INTRODUKTION

<https://doi.org/10.58714/ul.v19i1.61847>

Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Sofia Lindén

JENNY ROSÉN

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

BOGLÁRKA STRASZER

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

SOFIA LINDÉN

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

Sedan ett decennium har transspråkande varit ett omdebatterat och flitigt använt begrepp inom utbildningsvetenskapliga och språkvetenskapliga sammanhang och engagerat såväl forskare som verksamma pedagoger. I den svenska kontexten innebar den första internationella konferensen, *Translanguaging – Practices, Skills and Pedagogy*, som ägde rum vid Högskolan Dalarna våren 2015 ett ökat intresse för att utforska transspråkande utifrån olika perspektiv (se Cummins 2017). Begreppet etablerades i svenska bruk som *transspråkande* efter att några forskare inom forskarnätverket Translanguaging publicerade en debattartikel på Lisetten med titeln *Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdiraktik* (se Torpsten et al., 2016).

Detta temanummer riktar fokus mot frågor om transspråkande och likvärdighet i en svensk utbildningskontext vilket syftar på läroplansstyrda skolverksamheter. I Sverige har ett flertal böcker och antologier publicerats med fokus på transspråkande i utbildning och undervisning (t.ex. Aadan et al., 2025; Paulsrud et al., 2018a; Svensson, 2017). Transspråkande respektive translanguaging förekommer som nyckel- eller ämnesord i 18 svenska avhandlingar under perioden 2015–2025, vilket synliggör dess spridning och användning i den svenska kontexten. Med utgångspunkt i en litteraturöversikt av 152 vetenskapliga publikationer, kopplade till svenska lärosäten, riktar Splendido och Agebjörn (2025) kritik mot att transspråkande i den svenska kontexten inte används på ett konsekvent och stringent sätt och definitionerna är inte tydliga. Bidragen i detta temanummer belyser transspråkande i relation till undervisning och inkluderar även frågor om ideologi och transformation. En transspråkande pedagogik har sin grund i teorier om språk och inbegriper oundvikligen frågor om språkliga ideologier likväl som en strävan om att synliggöra och motverka social ojämlikhet. En sådan pedagogik utgår från flerspråkighet som norm snarare än ett bristperspektiv på eleven och dennas erfarenheter. Med detta temanummer vill vi därför särskilt aktualisera transspråkande utifrån kritiska perspektiv med fokus på just likvärdighet och social rättvisa genom empiriska studier om hur transspråkande kan bidra till en likvärdig skola.

Enligt skollagen (1 kap §9) ska utbildningen vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2024) förtydligas frågan om likvärdighet:

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket 2024)

Vidare framhålls i läroplanen att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov samt främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket 2024). Vilka språk och vilka sätt att använda språk som en elev har med sig till skolan är av stor vikt för dennes fortsatta språk- och kunskapsutveckling och därmed en fråga om utbildningens likvärdighet. Samtidigt visar flera mätningar att den svenska skolan misslyckas vad gäller att ge elever med migrationsbakgrund en likvärdig utbildning. Elever med utländsk bakgrund har sedan slutet av 1990-talet haft lägre

meritpoäng i årkurs 9 än elever med svensk bakgrund (Skolverket 2025a) och andelen behöriga till ett nationellt gymnasieskolans yrkesprogram var 87,5% för elever med svensk bakgrund och 81,9% för elever med föräldrar födda i utlandet (Skolverket 2025b). Bland elever som har invandrat under skoltiden var andelen behöriga till gymnasieskolan 68,5% för dem som invandrat under årskurs 1–5, medan motsvarande andel var 35,6 % för elever som invandrat under årskurs 6–9.

I det här temanumret utforskar och problematiserar ett antal forskare om och hur transspråkande kan bidra till ökad likvärdighet i skolan. Temanumret har sin grund i den andra internationella vetenskapliga konferensen om transspråkande som hölls vid Högskolan Dalarna 2023. Denna konferens med temat *Translanguaging in the Age of (Im)mobility* (TIM 2023) samlade precis som den första internationella konferensen om transspråkande, *Translanguaging – Practices, Skills and Pedagogy*, i april 2015, ett stort antal engagerade forskare och lärare med intresse för transspråkande utifrån olika perspektiv. Den första konferensen resulterade i de numera väl citerade antologierna, Paulsrud et.al. (2017 och 2018), medan TIM 2023-konferensen har genererat ett temanummer av *Multilingua* (se Paulsrud et al., 2022) med titeln *Translanguaging in the age of mobility: European Perspectives*, ett temanummer av Apples med titeln *Boundaries and belonging in an age of (im)mobility* (Paulsrud & Gheitasi, 2025) samt temanumret i handen. För föreliggande temanummer bjöds konferensdeltagarna att medverka med syftet att fördjupa diskussionen om transspråkande utifrån ett specifikt perspektiv på likvärdighet i skola genom aktuell svensk forskning.

Transspråkande

Translanguaging eller *trawsieithu* utvecklades i en walesisk kontext av Cen Williams för att beskriva en tvåspråkig undervisningspraktik där eleverna rörde sig och översatte mellan kymriska och engelska i samband med olika uppgifter både inom och utanför klassrummet, vilket stärkte elevernas språk- och kunskapsutveckling (Baker, 2001). Begreppet översattes sedan till det engelska *translanguaging* av Baker (2001) och senare till det svenska begreppet transspråkande (Torpsten et al., 2016). Under de senaste femton åren har transspråkande använts såväl som ett teoretiskt perspektiv som ett pedagogiskt förhållningssätt (Mazak, 2017; Cummins, 2021).

Ett transspråkande perspektiv tar sin utgångspunkt i flerspråkiga individers användning och erfarenheter av språk i motsats till en enspråkighetsnorm (García & Kleyn, 2016). García (2009) beskriver flerspråkigas språkanvändning som ”en ständigt föränderlig väv där mönster och övergångar oavbrutet bilda nya kombinationer” (översättning från Svensson 2018, s. 4). Prefixet *trans* riktar blicken just mot denna rörlighet och gränsöverskridande mellan språk och modaliteter medan *språkande* synliggör intresse för språk i användning och som social praktik. Transspråkande riktar således fokus mot ”vad människor gör med sina språkliga och semiotiska repertoarer, snarare än isolerade kompetenser i benämnda språk” (Paulsrud & Rosén, 2019, s. 3, original engelska; se även Paulsrud et al. 2018b, s. 14–15). Därmed utmanas föreställningar om språk som separata enheter likväl som vilka former och funktioner av språkanvändning som är önskvärda i olika kontexter, särskilt inom utbildning.

Även om transspråkande riktar fokus mot språkanvändning har koppling till utbildning och undervisning alltid varit stark. Transspråkande kan å ena sidan förstås som ett teoretiskt perspektiv för att förstå människors språkande och för att synliggöra hur språkliga ideologier och normer som legitimerar vissa språk och sätt att använda språk i skolan skapar och reproducerar social och

epistemisk orättvisa. Å andra sidan kan transspråkande också ses som ett pedagogiskt förhållningssätt för att motverka sådana orättvisor genom att elever och lärare kan använda och utveckla sina språkliga repertoarer som resurser i undervisningen. Dessa perspektiv är överlappande och ett transspråkande pedagogiskt förhållningssätt grundar sig i teorier om språkande som dynamiskt. Utifrån en utbildningskontext definierar García och Kano transspråkande på följande sätt:

Translanguaging can be defined as a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include *all* the language practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality. (García & Kano, 2014, s. 261)

Citaten synliggör hur transspråkande innefattar att lärares och elevers olika språk och sätt att använda språk erkänns som legitima i undervisningen likväl som att de ges möjlighet att utveckla dessa och nya språk. Ett transspråkande förhållningssätt inkluderar därmed både social rättvisa, det vill säga att alla språk erkänns och ges värde, och social praktik, det vill säga språkutvecklande undervisning med flerspråkighet som mål. Ett transspråkande perspektiv riktar därmed fokus mot transformation genom samarbete i en strävan efter social rättvisa (García & Kano, 2014; Wei, 2023).

Trots att transspråkande har sin grund i kritiska och dekoloniala perspektiv har det som pedagogiskt förhållningssätt i vissa kontexter kommit att reduceras till ett temporärt arbetssätt innan eleverna kan ingå i en enspråkig praktik. Duarte och Günter-van der Meij (2020) framhåller tre funktioner för transspråkande i en skolkontext: i) symbolisk i form av erkännande, ii) stöttning och en temporär brygga till det dominerande språket och den dominerande kulturen, och iii) epistemologisk och acceptans av olika språkliga praktiker. Dessa olika funktioner inkluderar även olika logiker vad gäller hur transspråkande kan studeras och motiveras. I en översikt av forskning vilka effekter en transspråkande pedagogik har på lärande av målspråket (Huang & Chalmers, 2023) efterlyser författarna mer forskning som riktar fokus mot mätbara resultat och en forskningsdesign som möjliggör tillförlitliga jämförelser (se även Chalmers & Murphy, 2021). En sådan problemformulering blir möjlig genom en förståelse av transspråkande utifrån den andra funktionen, det vill säga som en temporär stöttning och brygga till det dominerande språket eller målspråket. Utifrån ett kritiskt epistemologiskt perspektiv riktas fokus i stället mot att synliggöra och dekonstruera dominerande språkliga normer och möjliggöra för elever att använda olika språkliga resurser i undervisningen. Det kritiska perspektivet synliggörs även av Baynham som menar att "[o]m transspråkande är flerspråkighet underifrån (...) så kan det betraktas som ett kreativt/politiskt projekt *vis á vis* enspråkighetens och den separata tvåspråkighetens normativitet, med andra ord ett sätt att *tala tillbaka*" (kursiv i original Baynham, 2020 översatt av Wedin & Berg, 2025).

Läraren har en central roll för hur ett pedagogiskt förhållningssätt iscensätts i klassrummet och som framhålls av García et al. (2017) behöver lärare utveckla en transspråkande hållning (stance) för att kunna arbeta med transspråkande i klassrummet. En sådan hållning medvetandegör kolonialitet och hur språk används för att förtrycka och marginalisera människor och riktar istället blicken mot andra alternativa epistemologier. En transspråkande pedagogik som inte beaktar detta riskerar att reduceras till ett arbetssätt för ett enspråkigt mål som då upprätthåller rådande språk- och kunskaphierarkier (Kerfoot & Bello-Nonjengele, 2023; se även Paul et al. i detta temanummer).

Sammanfattningsvis kan i likhet med Paulsrud et al. (2018b) konstateras att transspråkande erbjuder en dynamisk bild av två-/flerspråkighet där motstånd mot en enspråkighetsnorm och frågor om social rättvisa är centrala. Utifrån detta innebär likvärdighet en transformering av en enspråkig norm så att flerspråkighet framstår som en resurs och ett mål för skolans verksamhet snarare än att flerspråkiga elever ges stöd för att delta i en enspråkig undervisning. ”En likvärdig utbildning är således en utbildning där alla elever ges möjlighet att använda och utveckla sina språkliga resurser.” (Paulsrud et al., 2018b, s. 16.)

Temanumrets bidrag

Detta nummer av *Utbildning och Lärande* består av tre artiklar. Genom empiriska studier av tre olika utbildningskontexter visar artiklarna hur lärare och elever genom transspråkande kan skapa pedagogiska rum som främjar deltagande och självständighet. Således bidrar artiklarna till att vidga diskussioner om jämlikhet och rättvisa i utbildning och undervisning.

Catarina Schmidt och Lisa Molin skriver i sin artikel *Early Literacy Education in Multilingual Primary School Classrooms: Possible Shifts Towards Empowerment and Citizenship* hur transspråkande pedagogik och begreppet *empowerment* kan tillämpas i tidig läs- och skrivundervisning i flerspråkiga klassrum. Fokus ligger på undervisning som utformas utifrån empowerment och ett transspråkande perspektiv för att främja inkludering och delaktighet. Studien bygger på material från två flerspråkiga grundskoleklasser där två undervisningsinsatser dokumenterades genom två digitala loggböcker och två videoobservationer. Forskarna har undersökt hur möjligheter till empowerment kan uppstå i samband med läs- och skrivinlärning. Resultatet visar att olika dimensioner av empowerment växer fram genom diskussioner och jämförelser av ljud, bokstäver och ord med stöd av flera skriftsystem. Det sker också genom gemensam läsning och diskussion av mångkulturella dikter, samt skapande av egna poetiska texter. Särskilt framträdande är hur empowerment möjliggörs genom elevernas investeringar i sina identiteter, där deras språkliga, kulturella och sociala bakgrunder erkänns och värdesätts.

Temanumrets andra artikel *Transspråkande och epistemisk (o)rättvisa i språkundervisning för vuxna* skriven av Enni Paul, Liz Adams Lyngbäck, Christina Hedman, och Jenny Rosén, belyser transspråkande och dess möjligheter att främja social epistemisk rättvisa. Med utgångspunkt i vuxnas språkinlärning betraktas transspråkande både som ett teoretiskt perspektiv på språk och som ett pedagogiskt förhållningssätt med fokus på hur människor använder sina språkliga och semiotiska resurser. Genom ett kritiskt och ekologiskt perspektiv betraktas språk som en social praktik, där deltagare i undervisningssammanhang aktivt förhandlar och omformar kunskapsinnehåll. Författarna synliggör transspråkande som rörelser mellan olika språkliga modaliteter, inklusive namngivna språk som alltid är kroppsligt förankrade. Vidare undersöks hur multimodala och transspråkande undervisningsmetoder kan främja deltagande och inkludering. De betonar vikten av att synliggöra transspråkande pedagogik för att skapa förutsättning för att främja både social och epistemisk rättvisa.

I temanumrets tredje artikel *Likvärdighet och social rättvisa i modersmålsundervisning: Ideologiska dilemman i modersmål arabiska* studerar Åsa Wedin, Boglárka Straszer och Lovisa Berg frågor om likvärdighet och social rättvisa i modersmålsundervisning i arabiska. Studien utgår från kritiska teorier om språk i utbildningssammanhang med fokus på maktstrukturer och en problematisering av språkliga normer. Det empiriska materialet utgörs av styrdokument på nationell nivå,

lärarintervjuer och klassrumsobservationer. I artikeln betonas behovet av tydligare formuleringar i styrdokument för att ge modersmåslärare stöd i hur olika språkliga resurser kan användas i undervisningen. Författarna visar hur en enspråkig ideologi inom läroplanen leder till att språklig mångfald inte erkänns, vilket skapar orättvisor för elever som inte behärskar den förespråkade varianten av arabiska. Författarna föreslår att lärarna får verktyg för att värdera och bevara språklig mångfald i klassrummet och framhåller att ett främjande av transspråkande i utbildningssammanhang kan skapa möjligheter för både lärare och elever att dra nytta av sina språkliga resurser. Detta kan i sin tur bidra till att modersmålsundervisningen blir mer likvärdig och socialt rättvis.

Detta temanummer utgör alltså en del av de publikationer och konferenser om transspråkande som startade i och med den i flera publikationer uppmärksammade första internationella konferensen som hölls på Högskolan Dalarna 2015. Samtidigt som fokus här riktas mot den svenska utbildningskontexten bygger bidragen i detta temanummer vidare på den stora mängd forskning som har producerats internationellt under det senaste decenniet. Vi befinner oss i en tid där språkliga rättigheter likväl som flerspråkighetens värde alltmer kommit att ifrågasättas och motarbetas. I denna tid är transspråkande kanske mer aktuellt än någonsin. Transspråkande formulerar ett motstånd och ett hopp om en alternativ framtid.

REFERENSER

- Aadan, A.I. (2025). Transspråkande i alla klassrum. *Natur & Kultur*.
- 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*.
<https://doi.org/10.21832/9781788928052-005>
- Chalmers, H., & Murphy, V. (2021). 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*.
- Cummins, J. (2017). Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid. *Natur och kultur*.
- Cummins, J. (2021). Rethinking the education of multilingual learners: a critical analysis of theoretical concepts. *Multilingual Matters*.
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). 'We Learn Together'—Translanguaging within a holistic approach towards multilingualism in education. I J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Red.), *Inclusion, education and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?* (s.125–144). *Springer Nature*.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. *Oxford Academic*.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. *Blackwell Pub*.
- 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., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. *Brookes Publishing*.
- Huang, X., & Chalmers, H. (2023). Implementation and effects of pedagogical translanguaging in EFL classrooms: A systematic review. *Languages*, 8(3), 194.
- Kerfoot, C., & Bello-Nonjengele, B. O. (2023). Towards epistemic justice: Constructing knowers in multilingual classrooms. *Applied linguistics*, 44(3), 462–484.
- Mazak, C. (2017). Introduction: Theorizing, Translanguaging practices in higher education. I C. Mazak & K.S. Carroll (Red.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* s. 1–10. *Multilingual Matters*.
- 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.). (2018a). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. *Studentlitteratur*.
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (Red.). (2018b). Introduktion. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (s.11–25). *Studentlitteratur*.
- Paulsrud, B., & Rosén, J. (2019). Translanguaging and language ideologies in education: Northern and southern perspectives. I S. Brunn & R. Kehrein (Red.), *Handbook of the Changing World Language Map*. *Springer*.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-73400-2_124-1
- Paulsrud, B., Rosén, J., & Straszer, B. (Red.). (2022). Translanguaging in the age of mobility: European perspectives. Special Issue. *Multilingua. Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 41(3), i–iv.
<https://doi.org/10.1515/multi-2022-frontmatter3>
- Paulsrud, B., & Gheitasi, P. (Red.). (2025). Boundaries and belonging in an age of (im)mobility. Special Issue. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 19(3).

- Skolverket. (2024). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (2 uppl.). Skolverket.
- Skolverket. (2025a). Likvärdighet i slutet av grundskolan – en kvantitativ studie av utvecklingen över tid. Skolverket.
- Skolverket. (2025b). Slutbetyg i grundskolan. Våren 2025. Skolverket.
- Splendido, F., & Agebjörn, A. (2025). Definitioner och beskrivningar av translanguaging i svensk forskning – en litteraturöversikt. *Nordand*, 2, 216–231.
<https://doi.org/10.18261/nordand.20.2.7>
- Svensson, G. (2017). Translanguaging i praktik och teori. *Natur & kultur*.
- Svensson, G. (2018). Transspråkande – bakgrund, teorier och praktisknära exempel. Skolverket.
- Torpsten, A-C., Reath Warren, A., Lindahl, C., Siekkinen, F., Straszer, B., Svensson, G., Rosén, J., Allard, K., & Wedin, Å. (2016). Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, 2, 32–33.
- Wedin, Å., & Berg, L. (2025). Transspråkande i litteracitetsundervisning. I J. Rosén, B. Ljung-Egeland, A. Norlund Shaswar & Å. Wedin (Red.), *Litteracitet i andraspråksundervisning för vuxna* (s. 355–380). *Studenlitteratur*.
- 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>

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

ORIGINALARTIKEL

<https://doi.org/10.58714/ul.v19i1.23992>

Catarina Schmidt & Lisa Molin

ABSTRACT

This article concerns the often-debated issue of fair and equal literacy education for all children regardless of their backgrounds or living conditions. Theoretically, this paper draws on the concept of empowerment in combination with insights of multimodal translanguaging pedagogies. During 2020–22, an intervention study, was conducted at a multilingual and highly diverse primary school in Sweden. Three interventions were planned and reflected on in close collaboration between the school leaders, the four lead teachers at the school and the researchers. Drawing on data from two multilingual Primary School classrooms during two interventions, documented in two online logbooks and two video observations, the study presented in this article aimed to identify opportunities for empowerment when learning to write and read in these contexts. Two examples of potential empowering classroom activities were identified and analysed in relation to the pedagogical shifts that were made regarding the teaching design, and the reasons for these shifts. The first example concerns multilingual perspectives on phonemes and their connections to alphabetical script, while the second example concerns poetry writing enhancing multicultural and multilingual identities, and the use of role models to achieve this. The result elucidates dimensions of empowerment when discussing and comparing sounds, letters and words, drawing on various systems for written language, and through the shared reading and discussion of multicultural poems, and their own poetry making. Notably, dimensions of empowerment were facilitated through the identity investments of students, which recognized their linguistic, cultural, and social backgrounds. Students were invited to contribute in diverse ways and at varying levels, allowing them to engage more deeply and authentically with the learning process.

Keywords: early literacy education; multimodal translanguaging pedagogies; multilingual and multicultural classrooms; students' resources

CATHARINA SCHMIDT

*Docent i pedagogik, Högskolan för lärande
och kommunikation
Jönköping University
catarina.schmidt@ju.se*

LISA MOLIN

*Universitetslektor i ämnesdidaktik svenska,
Institutionen för didaktik och pedagogisk
profession
Göteborgs universitet samt Göteborgs stad
lisa.molin@grundskola.goteborg.se*

INLEDNING

This article focusses on early literacy education, designed from the perspectives of multimodal translanguaging pedagogies and the concept of empowerment within the social context of multilingual classrooms. In this study, early literacy education refers to classroom practices supporting young learners in emergent reading, writing and comprehension. The aim is to contribute pedagogical knowledge regarding students' opportunities for empowerment in highly multilingual primary school classrooms when learning to read and write. The reported results draw on a research project conducted in a collaboration between teachers, school leaders and researchers at a primary school in Sweden. During three interventions between 2020 and 2022 the teachers strived to align their teaching practices with translanguaging perspectives (García, 2009; García & Wei, 2014).

Reports from the Swedish National Agency of Education (NAE, 2018) indicate that, since the late twentieth century, students' socioeconomic backgrounds have increasingly influenced their academic success in terms of both their grades and eligibility for upper secondary school. The school in question, referred to here as the *A-school* is situated on the outskirts of a larger Swedish city. In this residential area, children grow up in a multicultural environment, speaking several languages due to their family backgrounds, migrations and daily interactions with peers and teachers. Some families are newly arrived immigrants. The children in this urban area, engage in spare-time activities such as basketball and football and there are local initiatives providing homework assistance. Additionally, the area offers amenities such as a library, a youth centre, and a cultural centre. The local housing cooperation is involved in projects aimed at improving living conditions. The area is also surrounded by nature environments that offer opportunities for outdoor recreation.

Based on the above description, it is evident that the *A-school* benefits from the diverse cultures and linguistic resources of its inhabitants. Local and institutional efforts aim to enhance living conditions for residents. Still, the area lacks the varieties of club activities found in the more affluent areas of the city. There is a higher proportion of students from lower-socioeconomic backgrounds in this residential area, which can negatively impact their educational achievements (e.g. Bunar, 2011; NAE, 2018; Schmidt, 2022).

In Sweden, the segregation of students by socioeconomic status is reinforced by the freedom to choose schools (SOU, 2020, p. 46; Swedish Research Council, 2022). This division between low- and high-performing schools, and the resulting pedagogical segregation, highlights the necessity for high-quality classroom practices to support equitable learning outcomes within the comprehensive school system (Frank et. al., 2022; Schmidt, 2022). If not, pedagogical segregation will persist, leading to a significant number of students failing to achieve passing grades in Grade 9, thereby limiting their access to upper secondary education¹.

Previous research has highlighted the importance of contextualisation, structure, high expectations and exploration-based and communicative activities within multilingual classrooms (Cummins, 2001; Schleppegrell, 2004; Schmidt & Skoog, 2017). From these perspectives, teaching and learning

¹ By this we mean access to national programmes at upper secondary schools. Students who have not achieved passing grades from compulsory school can still gain access to national programmes by attending a specific programme aimed at completing the required grades.

aim to empower students (Cummins, 2001; Cummins & Early, 2011, 2015), by enabling them to contribute to classroom practices using their social and cultural experiences, including their prior knowledge of languages, texts, and media. The significance of mobilizing students' multilingual resources in classroom practices is well established (Cummins, 2001; García, 2009; Thomas & Collier, 1997). However, the pedagogical challenge of designing effective teaching and learning strategies remains a critical issue, especially from practice-based research perspectives.

Drawing on data from two classrooms, during two interventions and documented in two online logbooks and two video observations, one classroom teacher (pseudonymously referred to as Anna) and the researchers (the first and second authors) identified and analyzed opportunities for empowerment, and possible pedagogical shifts, in the context of learning to read and write in multilingual primary school classrooms. This locally produced knowledge contribution involves the potential for understanding how students' experiences and prior knowledge are integrated into various literacy practices and the activities, thereby creating opportunities for empowerment connected to literacy (e.g. Carbonara & Scibetta, 2022; Lee, 2023). The empirical and analytical interests are contextualized by the conditions described above.

Aim and Research Questions

Drawing on a translanguaging classroom practice in Grade 1, the aim of this paper is to contribute pedagogical knowledge regarding students' opportunities for empowerment in highly multilingual primary school classrooms when learning to read and write. The following research questions are posed:

1. What possible literacy activities, characterized by empowerment, emerged?
2. What pedagogical shifts were made, and if so, for what reasons?

Drawing on the findings to address the above questions, we will discuss and critically examine the pedagogical implications for literacy education that facilitate empowerment in multilingual primary school classrooms.

Empowerment and Multimodal Translanguaging Pedagogies

Theoretically, this article integrates the concept of empowerment (Cummins, 2001, 2021; Cummins & Early, 2011, 2015) with insights from multimodal translanguaging pedagogies (e.g. Cenoz & Santos, 2020; Wei, 2018). Empowerment processes highlight the importance for teachers to recognize and value students' multilingual repertoires, promoting multilingual literacies and identities (Cummins, 2001, 2021; Cummins & Early, 2011, 2015). Translanguaging pedagogies focus on designing classroom teaching to allow multilingual learners to utilize their entire linguistic repertoire (e.g. Cenoz & Santos, 2020). These two concepts, empowerment and translanguaging pedagogies, are closely interrelated. García and Kleifgen (2019) argue that multilingual students' language knowledge is interwoven on all levels and modalities, including verbal and written languages as well as aural and visual resources and texts² (New London Group, 1996). In summary, empowerment and *multimodal* translanguaging pedagogies in literacy practices for young multilingual literacy learners involve integrating visual and written information, creating

² The concept of 'texts' refers here to spoken, visual, audio and written texts as well as the multimodal understanding of communication (Jewett, 2008).

multimodal perspectives (Jewett, 2008; Kress, 1997) and leveraging the student's full linguistic repertoire (García, 2009; García & Kleifgen, 2019).

Empowerment

Empowerment, as articulated by Cummins and his colleagues, involves enabling students to leverage their social and cultural experiences, including their prior knowledge of languages and multilingual repertoires, texts, and media, in their learning processes (Cummins & Early, 2011, 2015). Classroom activities can, for instance, utilize and validate students' multilingual repertoires, including their existing vocabulary, letters, and language sounds. This might include additive multilingual approaches, such as comparing vocabulary, letters and sounds across all the languages a student is familiar with (Laursen & Møller Daugaard, 2023). Such practices are crucial as they foster interaction and communication closely tied to the teaching content and vocabulary, both subject-specific and general (e.g. Cummins, 2001; Shanahan & Shanahan, 2012; Walldén, 2019). If students feel their cultural and linguistic backgrounds are undervalued or viewed inadequate, they are likely to be reluctant to invest their identities in the classroom, which hinders interaction, communication, and literacy learning (Cummins, 2001; Schmidt & Skoog, 2017). Conversely, allowing students to use all their languages and act as experts in their first languages has been shown to foster positive attitudes regarding students' own multilingualism and language competences (e.g. Schmidt & Molin, 2023; Torpsten, 2018; Wedin & Wessman, 2017). In summary, empowerment involves providing students with opportunities for identity investments, allowing them to draw upon and utilize their social, cultural, and linguistic knowledge (Cummins, 2001). These identity investments are, according to Cummins (2001), closely linked to cognitive engagement, enabling students to engage at higher cognitive levels. The combination of identity investments and cognitive engagement elucidates hence the importance of high expectations, opportunities to draw on previous experiences and competences, and the utilization of students' various linguistic resources.

Multimodal Translanguaging Pedagogies

Building on the concept of translanguaging (Williams, 1994) and research emphasizing the importance of enhancing language transfer abilities among students (Cummins, 2001; Thomas & Collier, 1997), García (2009) introduced the notion of *dynamic bilingualism*. García (2009) highlighted that social justice and social practice are essential in education, advocating that all languages spoken by multilingual students should be viewed as valuable resources for learning and knowledge development. These languages should be actively integrated into classroom social practices. According to García (2009) and García and Wei (2014), educational practices should interconnect languages and cultural identities as productive resources, ensuring that students maintain their significant cultural and linguistic identities. Hence, García (2009) emphasized resisting the separation of students' language resources. García and Kleifgen (2019) further stressed the importance of providing multilingual students with opportunities to intertwine all their languages, in multimodal ways. This approach includes using various methods, such as, for example, reading a fairytale aloud, listening to audio versions in different languages, watching screen adaptations, and dramatizing and writing the story in students' entire linguistic repertoires (Schmidt & Molin, 2023). Such practices enable multilingual students to represent themselves authentically in classrooms. Utilizing students' diverse linguistic resources embraces both pluralistic and heterogeneous language experiences, including the majority language and the various named first languages students bring to classroom practices. Consequently, the terms 'first' and 'second'

languages may have different meanings for different students. In this article, ‘first language’ refers to the language spoken at home, typically the first language a student learns during early childhood.

Pedagogical Shifts

García (2009), along with García, Johnson and Seltzer (2017), identify three essential dimensions for translanguaging pedagogies: *stance*, *design*, and *shifts*. They argue that policymakers and educators should adopt a critical stance towards multilingualism, recognizing it as a valuable resource, and viewing multilingual students as inherently resourceful. The design of classroom communication and interaction should be closely linked to the teaching content, incorporating appropriate multilingual material to support students’ literacy learning (García et al., 2017). Additionally, teachers must be prepared to make shifts in their teaching approaches, allowing students to utilize their full linguistic repertoire, in line with the principles of pedagogical translanguaging (e.g. Cenoz & Santos, 2020). These shifts in teaching design may involve varying the multimodal resources and content used in instruction. According to García et al. (2017), a teacher’s shift represents a change in their pedagogical thinking, which is intrinsically related to their awareness of the stances they choose to adopt and the reasons behind these choices. This dynamic approach underscores the need for educators to be flexible and responsive, creating an inclusive and empowering learning environment for multilingual students.

Classroom Practices and Activities of Literacy

In recent decades, literacy studies have contributed significantly to understanding literacy as ideologically and culturally situated (e.g. Heath, 1983; Street, 1993), positioning young learners of literacy in various ways (e.g. Paige et al., 2022; Schmidt, 2020). Through ethnographic studies, Heath (1983) illustrated the diverse ways children engage with words, shaped by their socioeconomic and multicultural backgrounds, such as their home languages, oral storytelling, or popular culture. Dominant educational literacy practices often overlook the resources certain children bring to represent meanings, reinforcing power dynamics in classrooms (Stein, 2008). This non-pluralistic and autonomous view of literacy (see Street, 1993) is akin to Freire’s (1970) ‘culture of silence’, limits justice and equality in classrooms. Consequently, literacy activities are not neutral and students’ involvement in various literacy practices can empower them to varying degrees. Viewing classrooms as places for literacy practices helps understand how young students use and create texts under different conditions. Activities shaping literacy practices, include whole class, pair, group, and individual work (Alexander, 2008; Schmidt & Skoog, 2017). The combination and variety of textual resources also impact literacy practices (Molin, 2022; Schmidt & Skoog, 2020).

Literacy Practices in the Primary School Years

In primary school, literacy education focuses on mastering alphabetical script, including alphabet, sounds, spelling and other technical aspects. However, beyond decoding scripts, it must also involve students in practices supporting use, meaning making, and critical text analysis, as emphasized by Luke and Freebody (1997). Combining and orchestrating various textual and media resources multimodally in contextual and balanced ways is also crucial (Comber & Nixon, 2004; Serafini, 2012).

Recognizing, distinguishing, and manipulating basic sound structures, such as phonemes, are essential to understanding or ‘cracking the code’ of alphabetical script (Castles et al., 2018; Lourenco

& Andrade, 2013). Code-breaking involves noticing and discovering the structure of languages, including comparing and drawing upon multiple languages in multilingual classrooms (Laursen & Møller, Daugaard, 2023; Schmidt & Molin, 2023; Østergaard, 2015). This includes understanding how texts are structured in both print and digital formats, involving strategies for understanding and creating various text types with specific purposes, integrating one's own experiences into these processes. Lastly, Luke and Freebody (1997) stressed the importance of critical text analysis and transformation, as texts represent particular viewpoints while silencing others (Vasquez et al., 2019).

PREVIOUS RESEARCH

Recent empirical research on translanguaging pedagogies in multilingual primary school classrooms (ages 6-12) has increasingly highlighted and emphasized the empowering opportunities these strategies have on students. Several international studies collectively underscore the significant role of translanguaging pedagogies in promoting student empowerment, enhancing linguistic engagement, and supporting identity development in multilingual educational contexts.

Carbonara and Scibetta (2022) explored the 'L'AltRoparlante' project in five Italian multilingual schools, demonstrating that acknowledging students' multilingual repertoires through translanguaging fostered empowerment dynamics and legitimized more flexible language practices. Similarly, Antony et al. (2024) found that pedagogical translanguaging in a multilingual classroom setting in India helped students better engage with foreign language learning, suggesting that tailored instructional strategies can meet the diverse linguistic needs of learners. Finally, Flynn et al. (2019) and Lee (2023) demonstrated how translanguaging in vocabulary and storytelling lessons, respectively, empowered students to share experiences, ask questions, and utilize a broader language repertoire, ultimately fostering a more inclusive and dynamic learning environment and improve academic tasks.

From a Swedish perspective, there is a gap regarding studies focusing on early literacy education related to translanguaging pedagogies (Fuster & Bardel, 2024). However, Svensson (2021) highlights a shift in a Swedish primary and middle school from a Swedish-only norm to an agenda of equity and tolerance for students' languages and cultures. The educational practice evolved, as highlighted by Svensson (2021) from initial ignorance of students' languages to a significant adoption of pedagogical translanguaging, driven by a bottom-up process among teachers. Also, previous Swedish studies highlight the role of translanguaging pedagogies in preparatory classes for new arrival students in general and its continuation (e.g. Hell, Godhe & Wennås Brante, 2021; Torpsten, 2018; Wedin & Wessman, 2017), in social sciences and/or natural sciences (Karlsson, Nygård Larsson & Jacobsson, 2019, 2021) as well as the role of mother tongue tuition for learning (Wedin, Rosén & Straszer, 2021).

THE RESEARCH PROJECT AND ITS METHODOLOGY

This article is part of a larger practice-centred research project conducted between 2020 and 2022. The project was initiated under the Swedish government's 'Development, Learning and Research'³ initiative, which aimed to develop models for long-term collaboration in research-practice

³ <https://www.ulfavtal.se/>

relationships. The project involved all teachers, their students school leaders, and two researchers working collaboratively. The project design was based on three iterative interventions (Van den Akker et al., 2006), planned and reflected on in close collaboration between the school leaders, four lead teachers, and the researchers. Each intervention was followed by lectures and discussions with all teachers. Additionally, the teachers held team meetings for planning and reflection, led by one of the lead teachers. Throughout the interventions, all teachers aimed to align their teaching practices with translanguaging perspectives (García, 2009; García & Wei, 2014), focusing on enhancing students' active participation, communication and learning through all their languages and forms of meaning-making (García & Kleifgen, 2019; Luke & Freebody, 1997), as outlined in Figure 1.

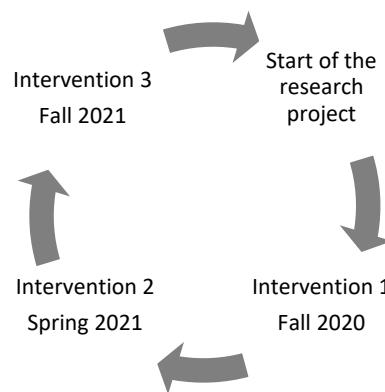


Figure 1. The three iterative interventions.

Twenty-three teachers participated in the first intervention, while 20 teachers were involved in the second and third interventions. Approximately 300 students participated across all three interventions. All teaching activities were discussed, before and after implementation during regular collegiate meetings and documented in online logbooks. In these logbooks, teachers were asked to explain their starting points and the rationale behind their choices (stances). They then described how they executed various teaching and learning activities (design), and reflected on any shifts, including new insights into perceived opportunities and challenges of the designed pedagogies. Furthermore, focus group interviews with teachers, lead teachers, and students were carried out at the beginning and end of the research project. Eight classroom observations were video and audio recorded. The empirical data from the research project, along with the focus of each intervention, are summarized in Table 1 below.

Table 1. Overview of the created empirical data.

Interventions 1–3	Empirical data
Intervention 1, October 2020 Enhancing student representation, identity and self-esteem, learning and knowledge development, drawing on translanguaging pedagogies.	Two transcribed focus group interviews with students (n = 10) Two transcribed focus group interviews with teachers (n = 10) One transcribed focus group interview with lead teachers (n = 4) Four classroom observations Teachers' written descriptions and reflections in online logbooks (n = 23) Documented planning (principals and lead teachers) Documented dialogue (all teachers)

<p>Intervention 2, March–April 2021 Enhancing student representation, identity and self-esteem, learning and knowledge development, drawing on translanguaging pedagogies and the Four Resources Model.⁴</p>	<p>Teachers' written descriptions and reflections in online logbooks (n = 20) Documented planning (principals and lead teachers) Documented dialogue (all teachers)</p>
<p>Intervention 3, October–November 2021 Translanguaging as a pedagogical practice, incorporating students' life worlds and experiences.</p>	<p>Two transcribed focus group interviews with students (n = 10) Two focus group interviews with teachers (n = 10) One focus group interview with lead teachers (n = 4) Four classroom observations Teachers' written descriptions and reflections in online logbooks (n = 20) Documented planning (principals and lead teachers) Documented dialogue (all teachers)</p>

The methodology outlined above frames the conditions of this paper. Here, we focus exclusively on empirical data from the classrooms of the teacher referred to as Anna, involving one Grade 3 (18 nine-year-old students), and one Grade 1 classroom (20 seven-year-old students) during two interventions. These data were documented through two online logbooks and two video observations, and they highlight examples of literacy activities designed from multimodal translanguaging pedagogies aimed at enhancing students' literacy development. The students in these two classrooms spoke nine to ten first languages, alongside Swedish.

The Primary School Context, Self-Reflexivity, and Ethical Considerations

In the Swedish educational system, formal initial literacy learning begins at the age of six. At the A-school, the primary school classrooms are highly diverse, with students representing approximately 30 different languages. Most students speak a language other than Swedish at home, and the school frequently admit newly arrived students. According to NAE-statistics, the school is classified as 'low performing'. Due to these circumstances, the school receives various support initiatives from both the NAE and local authorities. To support students' first languages, mother tongue instruction⁵ is provided once a week.

Aligned with ethnographic approaches of self-reflexivity (e.g., Davies, 2008; Hammersley & Atkinson, 1989), the authors considered the socioeconomic conditions characterizing the school, as outlined in the introduction. This approach also includes an awareness of the distinct roles of teachers and researchers and the inherent power structures. The researchers and teachers met regularly in collegiate meetings throughout the project to discuss and reflect on translanguaging pedagogies. Hence, the methodology described was a shared experience among Anna and the two authors. During the project ongoing dialogue addressed aspects of early literacy education from translanguaging perspectives, which were designed as pedagogical activities, implemented in classrooms and subsequently reviewed and discussed.

⁴ Luke and Freebody (1997).

⁵ Mother tongue instruction is included as one of 17 subjects in the national curricula for compulsory school, but it is voluntarily for students to participate in this subject (NAE, 2022). Most multilingual students in Sweden are offered this opportunity before or after the school day, instead of during the school day as at A-school.

The entire study, including the classroom examples documented in this paper, adhered to the general requirements for research ethics (Swedish Research Council 2017) concerning information, consent, confidentiality and data usage. The Swedish Ethical Review Board reviewed the research project and found no ethical objections (Dnr 2020-02671). Participation in the project was voluntary and could be withdrawn at any time by an individual teacher or student. All participants were informed about the research objectives and aims, and they signed consent forms indicating their willingness to participate in the study and to be recorded in the classroom. The focus was on developing multimodal translanguaging pedagogies and not on individual students. Since all students were minors, their parents were informed about the research project and asked to sign consent forms, which they all completed. Information was provided orally and in written form, with translations, when necessary, facilitated by informal meetings, online lexicons, and multilingual teachers at the school. Pseudonyms were used for all participants.

Given the involvement of minors, strict attention was paid to ethical considerations throughout the research process and particularly concerning video recording. Before recording, the researcher visited the classroom, to explain the purpose of their presence and the reasons for recording, i.e. to understand how the teacher organized classroom teaching. Each time video recording occurred, agreed-upon solutions were revisited to ensure that all students felt secure and comfortable, with the option to opt out. Continuous anonymity for participants and the schools was maintained during and after the project, in line with the ethical requirements for the publishing and storage.

Analysis

In the analysis process, shared conversations, building on previous discussions during and after each intervention, were a prerequisite. Additionally, a collaborative presentation at a conference for provincial teachers served as an important springboard for the analysis. Throughout the analysis for this specific article, three meetings were held involving Anna and the two researchers. These meetings focused on selecting and clarifying the empirical data within its context, as well as reflecting on and analysing the data in relation to empowerment and the potential pedagogical shifts.

Step 1: Identifying Empowering Literacy Activities

In the initial analysis step, we aimed to identify literacy activities in Anna's classroom that could be characterized by empowerment. We investigated aspects critical for empowerment, including how activities, crucial for literacy education in the primary school years, were connected to students' social and cultural experiences. This included their prior knowledge of languages, multilingual repertoires, texts, and media combined with multimodal approaches. We also assessed whether and how these activities realized cognitive engagement and/or maximum identity investments (Cummins, 2001, 2021; Cummins & Early, 2011, 2015).

Step 2: Selection of Empowerment Opportunities

Drawing on the findings from this first analysis step, we jointly selected two examples of literacy activities that provided opportunities for empowerment. These examples are presented via vignettes, in terms of short scenarios (Hill, 1997) and situations, referring to important points in the study of perceptions, beliefs and attitudes (Hughes 1998, p. 381). The first example highlighted activities related to phonemes and their connections to alphabetical script and written language systems. The

second example focused on enhancing multicultural and multilingual identities through poetry reading and writing.

Step 3: Identifying and Analysing Pedagogical Shifts

In this part of the analysis, we aimed to identify what possible pedagogical shifts related to the selected examples and understand the reasons behind these shifts (García et. al., 2017). We considered factors such as how literacy activities evolved or transformed over time, the perspectives guiding their design, and the impact of these changes on classroom literacy practices.

Step 4: Scrutinizing and Characterizing Pedagogical Shifts

In the final part of the analysis, we scrutinized the identified shifts and to understand the characteristics of these changes in pedagogical thinking and design. We evaluated how these shifts reflected a deeper understanding of students' multilingual and multicultural backgrounds and how they promoted a more inclusive and engaging learning environment.

RESULTS

This section presents results from classroom activities that empower students through literacy instruction focused on phonemes, their connections to alphabetical script, and the multicultural and multilingual identities of students. In the two classrooms, Grade 1 with seven-year-old students and Grade 3 with nine-year-old students, 9 to 10 first languages were represented in the respective classroom. In sum, these languages were Persian, French, Kurdish, Urdu, Bosnian, Somali, Bengali, Tigrinya, Arabic, Yoruba, Serbian, Turkish and English. Each classroom example is followed by a vignette highlighting any pedagogical shifts that were made, and if so, why.

Students' previous knowledge of sounds and letters

This part explores classroom teaching of phonemes and their connections to various systems for written languages and alphabetical scripts. These literacy activities are characterized by empowerment because they leverage students' existing knowledge and foster a connection between their first languages and Swedish.

In the Grade 1 classroom, the seven-year-old students utilized their knowledge of phonemes and letters from their first languages to compare alphabetic scripts and understand the connection between phonemes and letters in different writing systems. This activity involved collaborative homework between the school and the students' caregivers.

Collaborative Homework Example

Students were asked to identify words beginning with the letter 'l' in their first languages⁶ and in Swedish. The collaborative homework was structured as explained in Table 2.

⁶The classroom teacher Anna used the term 'mother tongue' in this collaborative homework, referring to the specific language that a student speaks at home with their nearest family. As authors of this article, we in turn use the term 'first language' when reflecting on the students' language use as explained in section Empowerment and Translanguaging Pedagogies.

Table 2. Homework.

Talk with an adult at home and ask if there are words in your mother tongue beginning with the sound 'l'.	
Words with the sound 'l' in Swedish:	Words with the sound 'l' in your mother tongue:

The collaborative homework resulted in all students identifying words containing the sound 'l' in Swedish and in their first language. The students chose the words themselves and in collaboration with an adult. The students executed homework in different ways. One student chose the words *lejon* [lion], in Swedish and *libaax* in Somali, identifying the sound at the beginning of the word in both languages. The same student also chose the words *läsk* [soda] and *leopard* [leopard] in Swedish, identifying the sound in this language, but not in Somali, as illustrated in Table 3.

Table 3. Homework, example 1.

Talk with an adult at home and ask if there are words in your mother tongue beginning with the sound 'l'.	
Words with the sound 'l' in Swedish:	Words with the sound 'l' in your mother tongue: Somali
<i>lejon, läsk, leopard</i>	<i>libaax, cabitaan</i>

Another student chose the words *sol* [sun], *blå* [blue], *gul* [yellow], *lök* [onion], *glass* [ice cream], *klass* [class], *mjölk* [milk], *lian* [his] and *kläder* [clothes] in Arabic and Swedish. The same student identified the actual sound both at the beginning and in the middle of the chosen Swedish words, as illustrated in Table 4.

Table 4. Homework, example 2.

Talk with an adult at home and ask if there are words in your mother tongue beginning with the sound 'l'.	
Words with the sound 'l' in Swedish:	Words with the sound 'l' in your mother tongue:
<i>sol, blå, gul, lök, glass, klass, mjölk, lian, kläder</i>	شمس, أزرق, أصفر بصل بوظة الصف حليب نبات التسلق

For students who did not complete their homework, the teacher Anna provided support using translation applications, ensuring all students could participate and share their results in language groups. These groups were either homogeneous (e.g. Arabic speakers) or heterogenous groups (mixed languages), fostering a multilingual learning environment. The heterogeneous groups used Swedish. Anna then presented a multilingual digital visualization of the words, drawing on all the languages represented in the classroom, connected to the sound of the letter 'l', as illustrated in Figure 2.

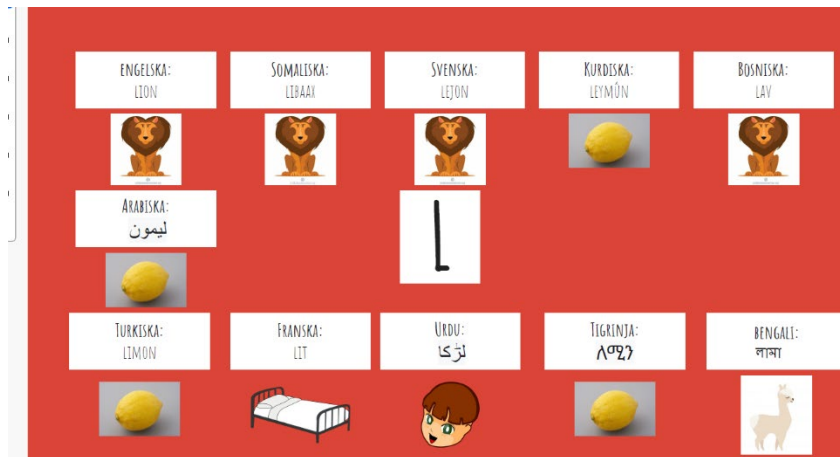


Figure 2. Digital multilingual alphabet and the letter 'l'.

Drawing on this multilingual digital visualization regarding the letter 'l', the students in a next step listened to and echoed the words in chorus in the whole class while their peers acted as experts on specific languages regarding pronunciation and meaning. Furthermore, classroom conversation took place regarding comparisons or similarities between various words, for example, the word *lejon* in Swedish, *lion* in English and *libaax* in Somali. For the translations, various online translation resources were used, or sometimes caregivers were used as experts. When discussing the various words, the students made connections to their own and/or their caregivers' experiences of wild animals in other habitats and countries; this was also the case with various fruits and dishes. In addition, the classroom conversation focused on various sign systems, such as Arabic letters, Arabic-Persian (Urdu) letters and Bengali letters.

Pedagogical shift

The identified pedagogical shift elucidates a transition from a monolingual to a multilingual norm in letter instruction. This shift allowed students to draw on their entire linguistic repertoire, connecting their life worlds and previous language knowledge to teaching content, i.e. the sounds and letters of the Swedish alphabet. Anna noted an increase in students' pride and engagement, as their unique linguistic backgrounds were valued and represented in classroom activities. For example, Anna recalled that one student, the only one with knowledge in Tigrinya, was represented as a speaker of this language. Also, Anna noted that some students did not remember what their caregivers had written on the collaborative homework, but when talking about it, they recalled the conversation at home and remembered the specific word in their mother tongue and in Swedish. In this way, those students representing more unusual languages, that is, languages that only a few students speak and use had the opportunity to share knowledge about their first language. In this way, the multilingual letter instruction not only created necessary opportunities for recognizing, distinguishing, and manipulating sounds and connecting them to letters (e.g., Castles et al., 2018), but also for adding multilingual knowledge and identities (Cummins, 2001; Laursen & Møller Daugaard, 2023). In the shared conversation between Anna and the authors, being part of the analysis process, Anna reflected that 'such multilingual approaches are something that can be made visible, also in letter instruction'.

Representing Multicultural and Multilingual Identities

This section presents findings from classroom activities focused on shared reading, discussions and poetry creation. These literacy activities are regarded as empowering because they draw on students' cultural and linguistic backgrounds, fostering a sense of identity and inclusion. In Anna's Grade 3 classroom, this activity began with a discussion about poets with multicultural backgrounds and conversations about the messages and content of their poems, followed by the students' own poetry writing.

Initially, students listened to the Swedish musician and hip-hop artist Erik Lundin's song *Välkommen hem* [Welcome home], featuring lines like: "*Och jag kommer inte ge mig av, min identitet är mitt eget val*" [And I will not leave, my identity is my own choice], followed by lines where the artist states that his preschool was Persian, his best friend Greek and he himself poetic. The students were asked whether Lundin's hip-hop song could count as a poem, which they thought it could. Anna highlighted how the lyrics overlap several cultures and languages, using them as resources in Lundin's poetry-making. In addition, the students had the opportunity to hear the artist's thoughts on music- and text-making, as presented in a Swedish television programme (SVT, 2020). In the programme Lundin discussed his multicultural upbringing and its positive impact on language, culture and literacy, and how these enabled him to talk to people on various levels, suggesting the richness of a multicultural background.

Subsequently, the students were introduced to other poets, including the American poets Maya Angelou and Amanda Gorman, the Canadian poet Rupi Kaur and the Swedish poet Daniel Boyacioglu. These poets were presented as positive role models who embraced their cultural backgrounds and in various ways, had acted against injustice, not allowing others to discredit them. For example, Gorman (2021) wrote that 'a skinny Black girl descended from slaves and raised by a single mother can dream of becoming president'. For the reading and discussion of the poems, the content was translated to Swedish.

After being inspired by Lundin and the other poets, students were encouraged to write their own poems. Poetry writing was introduced as a process of thinking, telling and describing something to others. Apart from the invitation to write like the presented poets, the students were advised that a poem might be a short, written text, often full of emotions. They were also encouraged to use whatever languages they wanted to and to mix them. The students wrote individually, using pen and paper. During the process the classroom teacher presented one poet at a time, after which the students chose whether to start a new poem or continue with the one they had been writing. In this way, the process continued over several lessons, and many poems were created.

Eventually, a selection of 40 of the 18 students' poems was compiled in a sewn poetry book. In seven of the 40 poems, the students' first languages were used, and 15 of the 40 poems contained some kind of cultural reference. Several poems mixed the Swedish language with expressions from other languages. For example, one student wrote about being both Turkish and Swedish and knowing words in Arabic and Chinese. Several poems expressed emotions about belonging to a community, place, or family. One student wrote: '*Jag är som ett blad och min klass är som mitt träd*' ['I am like a leaf and the class is like my tree']. Moreover, personal and strong emotions were made visible. For example, one student wrote about a sibling who was no longer alive. Evidence of mobility, that is, moving from one place to another, also appeared. For instance, one student wrote: '*Från Syrien till*

*Sverige, från Vallås till A*⁷ [‘From Syria to Sweden, from Vallås to A’]. The poem ended with: ‘*det viktigaste i mitt liv är min familj och att vi är där för varandra*’ [‘the most important in my life is my family and that we are there for one another’]. Several poems resembled the previously presented poems, such as the following initial lines in a poem that borrowed some words of the poet Maya Angelou: ‘*Still I rise, solen tar mig upp, min svaghet rinner av*’ [‘Still I rise, the sun takes me up, my weakness pours away’].

Pedagogical Shifts

Initially, the teacher Anna had planned to draw on a teaching aid with a users’ guide in Swedish and suggestions for poetry writing. However, Anna described that these suggestions appeared to be limited prompting a change in direction. There were several reasons for this initial pedagogical shift. First, the suggested lesson design, according to Anna, did not provide students with opportunities for explorative poetry writing. Second, the chosen poets and their poems were from past times, not necessarily relevant to these young students and their life worlds. Lastly, the suggested poems included no possibilities for multicultural recognition. Instead, Anna chose to draw on contemporary multicultural and multilingual poets. This identified pedagogical shift suggests a change from a monocultural to a multicultural norm, creating opportunities for students to connect with and be inspired by poets who, like themselves, had experienced multiple cultural identities and the languages.

In the shared conversation between Anna and the authors, being part of the analysis process, Anna reflected that ‘the process of poetry writing opened up the genre, encouraging students to express themselves while putting aside the demands of correct spelling and syntax’. To sum up, this shift resulted in designed activities that linked languages and cultural identities, rather than separating or neglecting them (García, 2009; García & Wei, 2014). In this way, the students’ resources regarding languages, literacies and cultural knowledge co-existed as productive resources, combining them in integrated ways (Cummins, 2001; García & Kleifgen, 2020). This led to the students contributing their own unique personalities to the classroom activities (Cummins, 2001; Cummins & Early, 2011).

Summary of the findings

To sum up, the study identifies two key findings related to the research questions on literacy activities characterized by empowerment and the pedagogical shifts that occurred. First, the literacy activities that emerged, were empowering because they leveraged students’ prior knowledge and multilingual backgrounds. In the Grade 1 classroom, students used their understanding of phonemes from their first languages to compare alphabetic scripts, fostering connections between their first languages and Swedish. This activity, which included collaborative homework with caregivers, was empowering as it validated and integrated the students’ linguistic resources into the learning process. Second, significant pedagogical shifts were observed. In the phoneme instruction, there was a clear shift from a monolingual norm, allowing students to engage with the Swedish alphabet through the lens of their diverse linguistic repertoires. This shift enhanced students’ pride and engagement, particularly those with less common first languages. In the poetry writing activity in the Grade 3 classroom, the shift was from a monocultural to a multicultural norm. Initially

⁷ Pseudonymized

planned around traditional, monolingual poetry instruction, the teacher adapted the approach to include contemporary, multicultural poets, which better resonated with the students' backgrounds. This change allowed for more explorative and inclusive poetry writing, enabling students to express their identities and experiences through a blend of languages and cultural references. These shifts not only fostered a more inclusive classroom environment but also empowered students by integrating their linguistic and cultural resources into the learning activities.

DISCUSSION

The presented results offer significant insights into early literacy education within multilingual primary school classrooms, specifically by addressing how multimodal translanguaging pedagogies can provide opportunities for student empowerment when learning to read and write. In summary it suggests that integrating students' multilingual backgrounds into literacy activities empower them, with key pedagogical shifts toward inclusivity enhancing engagement and identity. These shifts from monolingual and monocultural norms to multilingual and multicultural practices were central to the students' empowerment, which will be discussed below.

As shown by Laursen and Daugaard Møller (2023), Østergaard (2015) young multilingual students' previous knowledge of various systems for writing languages, including phonemes and letters, are fundamental resources to build upon when they are learning to write and read the majority language of a society. The students in this study could relate the letter of 'L' and its sound to their own multilingual repertoire, which provides essential opportunities for empowerment (Cummins, 2001, 2021; Cummins & Early, 2011, 2015). Another significant aspect of empowerment, shown in the study, is that the student's caregivers were able to contribute to their children's literacy learning. The latter creates opportunities for identity investment and cognitive engagement for both caregivers and students (Cummins, 2001), crucial for educational achievement (Bunar, 2011; Schmidt, 2022). In sum, these opportunities have the potential to contribute to students' pride of their own cultural and language competences, as pointed out in previous empirical studies (e.g. Flynn et al., 2019; Lee, 2023; Schmidt & Molin, 2023; Wedin & Wessman, 2017). The pedagogical shift, enabling the activity, stems from a view of *not* overlooking multilingual children's resources when they are learning to read and write (Heath, 1983; Stein, 2008). Importantly, this activity did not overlook crucial factors for decoding alphabetical script (e.g. Castles et al., 2018). Instead, these aspects were related to the student's experiences and knowledge. As reported on in the result, the teacher Anna reflected not only on her students' pride and engagement, showed in this activity, but also that students who were the only one speaking a specific language in the classroom could represent themselves, in line with García's (2009) notion of social justice. In this way, students' languages were not separated; instead, they were interconnected in accordance with translanguaging pedagogies (García & Wei, 2014; Svensson, 2021).

The literacy activity of shared poetry reading, and individual poetry writing provided opportunities for the students to experience emancipatory literacy. This was made possible by encountering positive role models (García & Kleifgen, 2019), in terms of multicultural and multilingual poets. This activity made it possible for the students finding their own personal voice emanating from their own identities, again providing opportunities for empowerment in terms of identity investment (e.g. Cummins, 2011, 2015; Wedin & Wessman, 2017). The latter is, for example, shown when a student writes about being both Turkish and Swedish. When students realize that they can represent

themselves as unique persons by communicating via written language, they have, apart from assessing principals for alphabetic script, also understood a fundamental principle of representing oneself.

Concluding Words

This contribution is the result of a research collaboration between school leaders, lead teachers, teachers, and researchers. As authors of this article, we acknowledge that the presented results cannot be generalized to all multilingual primary school classrooms. Also, we are aware that more research are needed, not the least multimodal aspects of translanguaging pedagogies need to be researched in more deeper ways than was possible in this study. Further aspects for future research concern how to provide opportunities for students to explore and discover written language from their multilingual repertoire. Also, further research, drawing on the example of poetry writing, could consist of students' opportunities to provide feedback on each other's poems and the reflections that these evoke. However, we argue that the identified opportunities of empowerment and possible pedagogical shifts are of crucial importance for multilingual classroom practices within early literacy education for several reasons.

The findings of this study extend the existing literature by addressing gaps in Swedish research on early literacy education with translanguaging perspective, relating to the notion of empowerment. While international studies have increasingly highlighted the empowering potential of translanguaging pedagogies (Antony et al., 2024; Carbonara & Scibetta, 2022; Flynn et al., 2019) there has been limited focus on how these strategies can be systematically integrated into primary school classrooms in Sweden. Therefore, the present study fills this gap by providing empirical evidence of *how* translanguaging pedagogies can be adapted and applied in Swedish multilingual school contexts. The study also demonstrates the critical role of teacher's agency in facilitating pedagogical shifts. The iterative and collaborative approach between teachers and researchers, which was central to the study's methodology, highlights the importance of reflective practice and professional development in supporting the adoption of multimodal translanguaging pedagogies. Moreover, the contribution of the study lies in its practical implications for literacy education in multilingual contexts. By documenting specific literacy activities and accompanying pedagogical shifts the study may serve as a model for educators to implement similar strategies. This extends existing research by structuring this involvement within a translanguaging framework. For example, the collaborative homework activity in the Grade 1 classroom shows how family and community resources can support literacy among multilingual students. Similarly, the Grade 3 poetry writing activity demonstrates how to integrate students' cultural and linguistic identities into creative literacy practices, promoting a more inclusive learning environment.

The findings also have significant implications for educational policy and practice in multilingual settings. The shift to more inclusive approaches underscores the need for systemic support, including changes in curriculum, teacher training, and assessment practices. Empowering students in multilingual classrooms requires not just classroom-level changes but also institutional backing that values linguistic diversity. This is particularly relevant within the Swedish context of educational segregation where socioeconomic status and language background remains a challenge (SOU, 2020, p. 46; Swedish Research Council, 2022). Thus, this study contributes to ongoing discussions about achieving more equitable educational outcomes for diverse student populations.

REFERENSER

- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. Routledge.
- Antony, S., Ramnath, R., & Ellikkal, A. (2024). Examining Students' Perspectives on Pedagogical Translanguaging in the Multilingual Classroom Context. *IAFOR Journal of Education*, 12(1), 199-223.
<https://doi.org/10.22492/ije.12.1.08>
- Bunar, N. (2011). Multicultural urban schools in Sweden and their communities: Social predicaments, the power of stigma, and relational dilemmas. *Urban Education*, 46(2):141-164.
<https://doi.org/10.1177/0042085910377429>
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2022). Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: Implications for language practices and children's empowerment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1049-1069.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742648>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(2), 5-51.
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. In D. M. Roessingh, D. S. Park & B. W. Rinehart (Eds.), *Pedagogical Translanguaging in Multilingual Education: Theories and Practices* (pp. 85-104). Springer.
- Comber, B., & Nixon, H. (2005). Children reread and rewrite their local neighborhoods. In J. Evans (Ed.), *Literacy moves on* (pp. 127-148). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen & M. Källkvist (Eds.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological, and empirical perspectives* (pp. 7-36). Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Cummins, J., & Early, M. (2015). *Big Ideas for Expanding Minds: Teaching English Language Learners Across the Curriculum*. Pearson Education.
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography. A guide to researching self and others*. (2nd ed.). Routledge.
- Flynn, E. E., Hoy, S. L., Lea, J. L., & García, M. A. (2019). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(2), 283-309.
<https://doi.org/10.1177/1468798419838569>
- Frank, J., Schmidt, C. Sundberg, D. Vogt, B. & Wahlström, N. (2022). Knowledge, Curriculum and Teaching on Matters That Concern. In N. Wahlström (Ed.), *Equity, Teaching Practice and the Curriculum* (pp. 141-155).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books.
- Fuster, C. & Bardel, C. (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. *System*.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Kleifgen, J. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4):553-571.

- <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O., & Li, W. (2014). Language, bilingualism and education. In O. García & W. Li (Eds.), *Translanguaging, bilingualism and education*. (pp. 46-62). Palgrave Macmillan.
- Gorman, A. (2021). *The Hill We Climb: An Inaugural Poem for the Country*. Viking Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1989). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Hazel, N. (1995) Elicitation Techniques with Young People, *Social Research Update*, Issue 12, Department of Sociology, University of Surrey.
<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU12.html>
- Heath, B. S. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hill, M. (1997) Research Review: Participatory Research with Children, *Child and Family Social Work*, 2, pp.171-183.
- Hell, A., Godhe, A-L & Wennås Brante, E. (2021). Young L2-learners' meaning making in engaging in computer assisted language learning. *The EuroCALL Review*, 9 (1), 89-111.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 20 (3), 381-400.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
<https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2019). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 14(2), 349-375.
<https://doi.org/10.1007/s11422-018-9881-6>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2021). Students' multilingual negotiations of science in third space. In A. Jakobsson, P. Nygård Larsson, & A. Karlsson (Eds.), *Translanguaging in Science Education* (pp. 101-125). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-61629-2_5
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the paths of literacy*. Routledge.
- Laursen, H. P., & Møller Daugaard, L. (2023). Such tiny signs on a piece of paper. Engagement with language and literacy in a multilingual preschool class. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0 (0).
<https://doi.org/10.1177/14687984231175341>
- Lee, C. (2023). Using Wordless Picturebooks to Promote Bilingual Students' Translanguaging Practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 123-144.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2193258​>
- Lourenco, M., & Andrade, I. A. (2013). Promoting phonological awareness in pre-primary education: Possibilities for the 'awakening to languages' approach. *Language Awareness*, 23(4), 304-318.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2013.836883>
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices* (pp. 195-225). Hampton Press.
- Molin, L. (2022). Deconstructing Video Clips in Class: Enhancing Secondary School Students' Critical Literacy in Digital Domains. *Educare*, (1), 105-131.
<https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.5>
- NAE (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor. En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan* [Analysis of the impact of family background on school results and differences between schools. A quantitative study of the development over time in the end of the compulsory school years].
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3927> [Retrieved August 21, 2024]

- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60-92.
- Paige, K., Haggerty, B., & Comber, B. (2022). Water literacies: Co-researching, learning, and acting for the wetlands. In M. Häggström & C. Schmidt (Eds.), *Relational and critical perspectives on education for sustainable development* (pp. 53–66). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-97605-1_5
- Schmidt, C. (2020). *Ethnographic research on children's literacy practices: children's literacy experiences and possibilities for representation* *Ethnography and Education*, 15(1), 48-63.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1512004>
- Schmidt, C. (2022). Pedagogical segregation from students' perspectives. In N. Wahlström (Ed.), *Equity, teaching practice and the curriculum: Exploring differences in access to knowledge* (pp. 123 -140). Taylor & Francis.
- Schmidt, C., Skoog, M. (2017). *Classroom interaction and its potential for literacy learning- Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1), 45-60.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v3.474>
- Schmidt, C., Skoog, M. (2020). Textual resources in the classroom: the challenge of integrating critical approaches. *Pedagogies: An International Journal*, 15(4), 296-314.
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1706525>
- Schmidt, C. & Molin, L. (2023). Schmidt, C., Molin, L. (2023). Paradoxes of access to equity: multilingual primary school classroom practices. *Language and Education*, 38 286-302.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2261421>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150–164.
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347>
- SOU (2020). *En gemensam angelägenhet* (SOU 2020:46). Statens Offentliga Utredningar.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/08/sou-202046/> [Retrieved Aug, 9, 2024]
- Stein, P. (2008). *Multimodal pedagogies in diverse classrooms. Representations, rights and resources*. Routledge.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.
- Svensson, G. (2021). Developing Pedagogical Translanguaging in a Primary and Middle School. In P. Juvonen & M. Källkvist (Eds.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (pp. 76-94). Multilingual Matters.
- SVT (2020). Lerins sommarö.
<https://www.svtplay.se/video/29495460/lerins-sommaro/lerins-sommaro-sasong-1-erik-lundin-gastar>. [Retrieved Aug, 21, 2024].
- Swedish Research Council. (2017). *God forskningsed* [Good research practice].
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsed.html> [Retrieved: Aug, 27, 2024].
- Swedish Research Council (2022). Integration och utbildning. En forskningsöversikt [Integration and education. A research review].
https://www.vr.se/download/18.3b45106918125e0f9e3dbef/1675090338813/Integration%20och%20utbildning%20en%20forsknings%C3%B6versikt_VR2022.pdf. [Retrieved: Aug 5, 2024].
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No 9.

- Torpsten, A. C. (2018). Translanguaging in a Swedish multilingual classroom. *Multicultural Perspectives*, 20(2), 104–110.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1447100>
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. Routledge.
- Vasquez, V., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Walldén, R. (2019). Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår. *Malmö Studies in Educational Sciences* No. 84.
- Wedin, Å., Rosén, J., & Strazer, B. (2021). Multi-layered language policy and translanguaging space. A mother tongue classroom in primary school in Sweden. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 13(5), 699-711.
<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1217>. [Retrieved: Aug, 27, 2024]
- Wedin, Å., & Wessman, A. (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873–890.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Doctoral thesis, University of Wales.
- Østergaard, W. (2015). *All världens alfabet. Att upptäcka den alfabetiska principen genom tvåspråkigt arbete*. In H. P. Laursen (Ed.). *Litteracitet och språklig mångfald*. (pp. 81–108). *Studentlitteratur*.

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: epistemisk (o)rättvisa, transknowledging, vuxenutbildning

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 kunskaps hierarkier (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 ojämlig 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 vuxenstudierande. 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 transkunskskapandet. 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 hörslina 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 frågå 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 ömsesidigt 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 ritat 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 pantalon. 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 rumpa. 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, pantalon/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 samhällsrelaterade/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 utgångspunkter 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. Vi har synliggjort att 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>

- 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.
- Haldenius, 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. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *Transspråkande i svenska utbildningsammanhang* (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*. SKOLF 2012:101. Skolverket.
- Skolverket (2017). *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. SKOLF 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)

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: likvärdighet, social rättvisa, modersmålsundervisning, modersmål arabiska, transspråkande

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
lb@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 standardarabiska 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 realiserar genom olika slags praktiker. Lökmataforen (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 positionsteori (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 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

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

analysen har uttryck för språkanvändning och språkliga varieteter uppmärksammats, 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 styrdokumentet 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 interdental frikativ 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 frikativ.

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 maghrebiduallekt

(.) 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 innehållsrika 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 modersmållärare.

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 modersmållärare 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 modersmållärare 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 maghrebidiadialekt. 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'ūl 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 kān l-'īd?</u>	L: Hur var eid?
8	E1: <u>Mnīh</u>	E1: Bra
9	L: <u>Nbasatū? Wa l-jaw kān ktīr helu! Nbasatū?</u>	L: Hade ni roligt? Och vädret var jättestort! Hade ni roligt?
10		
11	E1: <u>Nihna nzilna 'a-l-mal'ab wa l'abna</u>	E1: Vi gick till lekplatsen och lekte
12	L: <u>Mm y'ani nbasati?</u>	L: Mm hade du roligt?
13	E1: Eh	E1: Ja
14	L: <u>Wa l-helu enno tlat ayyām kān 'andna,</u>	L: Och det var fint att vi hade tre dagar,
15	<u>l-jum'a wa as-sabt wa l-ahad</u>	fredag, lördag och söndag.

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: Spelade fotboll | E3: Spelade fotboll |
| 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: Jag brukar leka lite olika | E3: Jag brukar leka lite olika |
| 6 | L: 'Arefṭ kif bt'ul b-l-'arabī? (.) Tl'ab | L: Vet du hur man säger på arabiska? (.) Du |
| 7 | ktīr al'āb | leker många lekar |
| 8 | E3: El'ab ktīr al'āb | 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 ktīr al'āb" (du leker många lekar) och eleven svarar "el'ab ktīr al'āb" (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: Får jag berätta något annat <u>istället för</u> | E4: Får jag berätta något annat <u>istället för</u> |
| 2 | leksaker? | leksaker? |
| 3 | L: <u>Shū biddik tehki? Bass ehki li eyyaha</u> | L: Vad vill du berätta? Men berätta det för mig på |
| 4 | b-l-'arabī | arabiska |
| 5 | E4: Ja, fi | E4: Ja, det finns |
| 6 | L: Yalla, fi | L: Ok, det finns |
| 7 | E4: Fi | E4: Det finns |
| 8 | L: Ana rah sā'dik, ulī | L: Jag hjälper dig, säg |
| 9 | E4: <u>Ehh, fi, vad heter det strand bi-tūnis</u> | E4: <u>Ehh, det finns, vad heter det strand i Tunisien</u> |
| 10 | L: <u>Fi shāti 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

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

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 "kīfkun" 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

- | | |
|---|--|
| <p>1 L: <u>Fīkun t'ūlū b-l-swādī, ayy faṣl?</u></p> <p>2 E: Vår</p> <p>3 L: Vår bas vår <u>shū ismu b-l-'arabī? Sayf, shita',</u>
4 <u>kharīf (.) rabī'</u></p> <p>5 E: <u>Rabī'</u></p> | <p>L: Ni kan säga på svenska, vilken årstid (är det)?</p> <p>E: Vår</p> <p>L: Vår, men vad heter vår på arabiska? Sommar, vinter, höst (.) vår</p> <p>E: Vår</p> |
|---|--|

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

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

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

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 modersmålläraren 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 modersmållärare 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 modersmålselevernas 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., & Kawar, 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>
- Bassiouney, 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. Verschuere & 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. Zavaa (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