

Utrymmen för flerspråkighet: Funktionella aspekter av flerspråkiga låg- och mellanstadielärares språkliga praktiker

Sara Snoder

Abstrakt

Framväxande flerspråkiga miljöer, till följd av migration, globalisering och informationsteknik, skapar nya förväntningar och krav på språkkontakt både på samhälls- och individnivå. Grundskolan i Sverige utgör en av flera samhällsarenor i vilken omfattningen av flerspråkig användning, utöver svenska och de språk som undervisas, behöver (om)förhandlas. Studiens syfte är att få ny kunskap om hur flerspråkig användning kan ta sig uttryck i ordinarie låg- och mellanstadieundervisning. Med en etnografisk ansats genomfördes observationer av fyra flerspråkiga lärares undervisningspraktiker samt intervjusamtal med lärarna. Fokus för analysen är lärarnas praktiserade flerspråkighetspolicy i klassrummet (Bonacina-Pugh 2017). Resultaten visar att de flerspråkiga lärarna skapar ett mellanrum, *third space* (Bhabha 1994), i vilket flerspråkig användning legitimeras främst för att underlätta elevernas kunskapsinhämtning och språkliga medvetenhet, men även för att skapa känslomässig förståelse och trygghet. Lärarna använder dock sin flerspråkighet i undervisningen i olika grad. Det är framför allt en av lärarna som på ett systematiskt sätt använder sin flerspråkighet i de två olika årskurserna som hon undervisar. Flerspråkig användning visar sig också på flera olika sätt och har olika funktioner. En sådan multifunktionell aspekt av flerspråkig användning öppnar upp möjligheter för att en större del av elevers hela språkliga repertoar kan tillvaratas och utvecklas inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Nyckelord: *praktiserad språkpolicy, legitimerat språk, mellanrum, flerspråkig användning*

Introduktion

Till följd av migration, globalisering och informationsteknik växer flerspråkiga miljöer fram i samhället. Enligt Institutet för språk och folkminnen (2019) talas utöver svenska mellan 150 och 200 andra språk i Sverige. Skolan utgör *en* samhällsarena i vilken utrymme för flerspråkig användning behöver förhandlas, t.ex. avseende vilka möjligheter skolan erbjuder elever att utveckla (fler)språkiga identiteter och att använda och utveckla sin språkliga repertoar. Det indikerar att utrymmet för

flerspråkighet kan behöva omförhandlas inom skolans ram där flerspråkiga lärare kan spela en viktig roll.

Nuvarande läroplan för svensk grundskola anger vad som är skolans uppdrag och värdegrund samt vilka övergripande mål och riktlinjer som gäller. Vidare återfinns i läroplanen de olika ämnenas kursplaner. En språkpluralistisk ideologi kan skönjas i den undervisningspolicy som finns för elever som talar ett annat modersmål än svenska; dessa elever har rätt till modersmålsundervisning, inom vissa begränsningar (se Utbildningsdepartementet 2010). Dessa begränsningar gäller dock inte de erkända nationella minoritetsspråken vilka har ett särskilt lagskydd. Mer specifikt är modersmålsämnet ett frivilligt skolämne som ska erbjudas elever vars ena eller båda vårdnadshavare talar ett annat språk än svenska och som har språket som dagligt umgängesspråk i hemmet samt har grundläggande kunskaper i språket. Studiehundledning innebär ett temporärt språkligt stöd och erbjuds dels nyanlända elever, dels elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i ett eller flera ämnen. Syftet med studiehundledningen är att stödja kunskapsutvecklingen i olika ämnen på elevens starkaste språk (Skolverket 2015, s. 21). Till skillnad från modersmålsundervisning är studiehundledning inget skolämne med egen kursplan utan den bedrivs inom ramen för ordinarie undervisning, där studiehundledarna undervisar utifrån kurs- eller ämnesplanerna i de olika ämnena.

Ämnet svenska som andraspråk är ämnat för samma elevgrupp, dvs. elever som talar ett eller fler modersmål utöver svenska (på basis av en behovsprövning). Dessutom har elever med svenska som modersmål som tidigare gått i skolor i utlandet eller immigrerade elever som har svenska som umgängesspråk med en vårdnadshavare, rätt att läsa efter kursplanen i svenska som andraspråk (Utbildningsdepartementet 2010). Svenska som andraspråk är ett eget ämne i grundskolan och enligt skollagen ska undervisningen bedrivas av lärare med behörighet i ämnet. I Sverige har införandet av svenska som andraspråk och ämnet modersmål diskuterats som en policy som ska främja nya medborgares funktionella tvåspråkighet (se Hedman & Magnusson 2018; Tingbjörn 2004). Även om föreliggande studie inte specifikt behandlar ämnena modersmål och svenska som andraspråk eller studiehundledning på modersmålet, ger ovanstående genomgång en bakgrund till rådande språkutbildningspolicy för den aktuella elevgruppen i svensk skola.

Tidigare studier har belyst hur flerspråkiga lärare som är uppväxta med andra modersmål än svenska använder sin egen och sina elevers flerspråkiga kompetens i undervisningen. Dessa studier har främst haft fokus på modersmållärare (se t.ex. Hedman & Magnusson 2021; Straszer, Rosén & Wedin 2020) och studiehundledare (se t.ex. Rosén, Straszer & Wedin 2020) men även utlandsfödda lärare i svensk grund- och gymnasieskola (se t.ex. Bigestans 2015). I en tidigare studie som genomförts inom ramen för samma projekt som föreliggande studie är del av belystes de flerspråkiga låg- och

mellanstadielärarnas diskursiva positionering av sin egen och sina elevers flerspråkighet (Snoder, Hedman & Dewilde 2021). Däremot saknas studier om möjlig flerspråkig användning i den ordinarie undervisningen i skolans tidigare år utifrån flerspråkiga lärares perspektiv. En sådan kunskap är av betydelse, inte minst då låg- och mellanstadielärare i Sverige undervisar i de flesta skolämnen inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Syftet med föreliggande studie är att få ny kunskap om hur flerspråkig användning kan ta sig uttryck i ordinarie undervisning i svenska låg- och mellanstadielärare där lärarna och flertalet av eleverna är flerspråkiga och talar fler modersmål än svenska. Huvudfokus i föreliggande studie är fyra flerspråkiga lärares praktiserade språkpolicy och deras utsagor om den egna praktiken. Särskilt en lärares flerspråkiga användning fokuseras. Studien söker svar på frågan: Vad kännetecknar den flerspråkiga interaktionen mellan lärarna och deras elever? Med utgångspunkten att lärarnas flerspråkiga användning kan utgöras av olika funktioner analyserade jag observerad språklig klassrumsinteraktion och intervjusamtal med lärarna.

I följande avsnitt redogör jag för tidigare forskning om undervisning där flerspråkig användning förekommer och lärares attityder till flerspråkighet framgår. Därefter presenteras studiens teoretiska ram följt av en beskrivning av studiens etnografiska metodval, den tillämpade analysramen för språkliga funktioner och studiens resultat. Artikeln avslutas med en diskussion.

Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras tidigare forskning om flerspråkig undervisning i olika skolkontexter såsom mottagnings- och förberedelseklass, modersmålsundervisning och studiehandledning samt lärares attityder till flerspråkighet och känslomässiga aspekter av flerspråkig användning i undervisningen.

I syfte att stödja nyanlända elever finns olika undervisningsformer beroende på elevens ålder och tidigare skolbakgrund. Mottagningsklasser är exempel på en sådan undervisningsform i vilka eleverna introduceras till det svenska språket och den svenska skolkulturen inför inträde i ordinarie klass. I Cekaite och Evaldssons (2008) studie i en mottagningsklass upprätthölls en enspråkighetsnorm till stor del av både lärare och elever. Däremot framkom även ett visst motstånd mot samma enspråkighetsnorm genom att eleverna använde andra språk än svenska. Det tyder på viss ambivalens hos eleverna i en explicit process där eleverna gradvis förväntas socialiseras in i det svenska språket och skolkulturen. En annan studie av språkintroduktionsklasser i en grundskola visade att ett utökat utrymme för flerspråkig användning möjliggjordes tack vare ett nära samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk och en modersmåls lärare samt med föräldrar (Hedman & Magnusson 2021). Det indikerar lärares möjligheter att iscensätta praktiker där elevers språkliga resurser tas tillvara i syfte att ge

eleverna möjlighet att lära sig undervisningsspråket parallellt med att de tillägnar sig ett kunskapsinnehåll samtidigt som praktiken främjar identitets- och relationsskapande. I samma studie diskuteras även hur den egna flerspråkigheten hos en av lärarna i svenska som andraspråk inverkade positivt på elevernas flerspråkiga användning. Sammantaget framkommer tydligt att praktikerna där elevernas språkliga resurser tillvaratogs kom till stånd tack vare enskilda lärares initiativ och rektors stöd.

Studier av modersmålsundervisning visar dels på ämnets marginalisering och lärarnas uttryckta önskan om rätten att betraktas som "riktiga" lärare (Ganuza & Hedman, 2015, s. 128), dels på ämnets betydelse och positiva inverkan på elevers utveckling av modersmål och flerspråkiga identiteter (t.ex. Ganuza & Hedman 2019, även 2015). I Ganuza och Hedman (2018) undersöktes relationen mellan å ena sidan modersmålsundervisningen och å andra sidan elevernas läsförståelse och skolresultat i övriga ämnen. Resultaten från studien visar positiva samband mellan elevers läsförståelse på modersmålet somaliska och deras skolresultat i övriga ämnen. I Daugaard (2015) närstuderades praxis i och omkring modersmålsundervisning i en dansk grundskola. Studien visar att de vagt formulerade styrdokumentens avseende utformningen av modersmålsundervisningen också innebar en pedagogisk frihet för modersmållärarna. Daugaard menar att modersmålsundervisningen blir ett slags laboratorium i vilken lärare och elever själva kan omdefiniera rådande normer om språk och språk-användning i skolan utifrån den specifika sociolingvistiska praktik som modersmålsundervisningen utgör.

Även studier av studiehandledning visar på en komplexitet i de undersökta pedagogiska, språkliga och kulturella praktikerna. Forskare lyfter vikten av en förstärkning av studiehandledares position samt ett utökat samarbete mellan studiehandledare och klass- och ämneslärare (t.ex. Rosén, Straszer & Wedin 2020). I Dewildes (2013) studie från norsk grundskolekontext diskuteras hur flerspråkiga lärare (studiehandledare) kan bidra till att utmana en traditionell enspråkighetsnorm, men här betonas också vikten av samarbete mellan lärare samt nödvändigheten av att ifrågasätta språkhierarkier och rådande språknormer. Daugaard och Dewilde (2017) lyfter också fram betydelsen av studiehandledares kreativitet i sin professionella vardag i och med att de tillsammans med kollegor och elever ständigt behöver uppfinna (fler)språkiga praktiker.

Reath Warrens (2016) studie, vars resultat föreliggande studie bygger vidare på, fann olika funktioner av den flerspråkiga interaktion som förekom mellan studiehandledare och nyanlända elever i grundskolan (se även Fennema-Bloom 2009; Yoxsimer Paulsrud 2014). Dessa funktioner var *omformulering, förklaring, diskussion av uppgiftsinnehåll*, samt *språklig och sociokulturell medvetenhet*. Funktionerna innebar bland annat att elevernas ämneskunskaper inte nödvändigtvis enbart utvecklades på svenska utan även på andra språk. I dessa flerspråkiga utrymmen fanns således en

potential för de nyanlända elevernas fortsatta språk- och litteracitetsutveckling i såväl svenska som andra språk.

Forskning visar vidare att lärares attityder till flerspråkighet har betydelse för undervisningen, vilket framkommer i Lundbergs (2019) undersökning av svenska lågstadielärares attityder till och användning av elevernas olika talade språk i undervisningen utöver undervisningsspråket svenska. Lundberg beskriver utifrån sin studie tre olika lärarkategorier. I den första ställer sig lärare positiva till flerspråkighet, i den andra är de kritiska och anammar en enspråkighetsnorm och i den tredje sällar de sig delvis till den negativa gruppen men uttrycker samtidigt en positiv inställning gentemot flerspråkighet. Liknande resultat visar en studie från finsk skolkontext (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019) där 820 lärare från både grund- och gymnasieskolor deltog. Lärarna i den studien uppgav sig vara positiva till flerspråkighet men övervägde ändå inte flerspråkighet som en resurs i undervisningen.

I ett longitudinellt projekt i en låg- och mellanstadieskola i Sverige undersöktes lärarnas attityder till transspråkande undervisning (Svensson 2020). Resultaten visar att ett förändringsarbete som leder till ett paradigmskifte i undervisningen kan skapa möjligheter för lärare att ändra attityd. Under projektet förändrade de deltagande lärarna delvis sina attityder till flerspråkig användning i den egna undervisningen över tid, t.ex. genom egna undervisningserfarenheter och fortbildning. Lärarnas attitydförändring visades genom att de uttryckte att flerspråkig användning utgjorde en resurs och att sådan undervisning kan bidra till ett meningsfullt lärande för flerspråkiga elever.

Förutom pedagogiska och didaktiska utmaningar har studier visat att flerspråkig användning även kännetecknas av känslomässiga aspekter (se t.ex. Gilham & Fürstenau 2019; Hedman & Magnusson 2019). I Hedman och Magnussons (2021) studie framkom att lärarnas anpassning till elevernas behov genom kollegialt samarbete också rörde omsorg om elevernas relationella och känslomässiga förhållanden. I Snoder, Hedman & Dewilde (2021) som ingår i samma projekt som föreliggande studie, fokuserades fem flerspråkiga lärares diskursiva positionering av sin egen flerspråkighet i förhållande till undervisning, elever, kollegor och vårdnadshavare. Lärarna positionerade sin språkliga repertoar som en resurs i undervisningen och i kommunikation med vårdnadshavare. Lärarna uppgav att de inte alltid uppfattade det som en självklarhet att nyttja sina olika språkliga resurser med anledning av egen upplevd osäkerhet i kollegors och vårdnadshavares positionering av dem, deras språkanvändning och språkliga kompetens.

Sammantaget visar denna översikt att flerspråkig användning i olika undervisningskontexter delvis beror på lärares möjligheter till samarbete och på deras känslomässiga förståelse för sina flerspråkiga elevers situation. Översikten visar en generellt positiv inställning till flerspråkighet *per se* hos

olika lärarkategorier. Lärarna ger även uttryck för att de inte vet hur en flerspråkig undervisning som omfattar elevers hela språkliga repertoar kan iscensättas inom ramen för ordinarie undervisning. Det finns ett fortsatt behov av mer och utökad kunskap om flerspråkiga lärares erfarenheter av flerspråkig användning i ordinarie undervisning i skolans tidiga år. Sådan kunskap kan bidra med förståelse för hur elevers hela språkliga repertoar kan tillvaratas både för att stärka en flerspråkig identitet och för att inhämta kunskap.

Teoretiska utgångspunkter

Olika former av språkpolicyer i ett samhälle grundas i en viss språkideologi av betydelse för vilka olika språk och vilken typ av språkanvändning som ges legitimitet. Språkpolicy kan sägas ha tre nivåer som påverkar varandra: språklig praxis, språkideologi och språkplanering (Spolsky 2004). Språklig praxis handlar om hur vi använder språk, språkideologi är de föreställningar vi har om olika språk och språkplanering handlar om hur planeringen för språk och språkbruk i ett samhälle ser ut. Språkpolicy kan komma till uttryck både på makronivå och mikronivå. Exempel på makronivå är svensk läroplan, där språk och identitetsutveckling framhålls som nära förknippade (Skolverket 2019a). En lokal språkpolicy, t.ex. i form av en klassrumspraktik, kan visa hur och när ett språk används och vilka språk som tillåts eller inte tillåts och vilken som blir en del i skapandet av identitetsprocesser (Bucholtz & Hall 2005, 2008). Bonacina-Pugh (2017) talar om en *praktiserande språkpolicy* som kan legitimera olika språk och språkanvändande i ett klassrum. En sådan lokalt praktiserande språkpolicy kommer till uttryck genom språkval, språkhandlingar och språkliga förhandlingar i interaktion mellan klassrumsdeltagarna.

Ett språks legitimitet är dock inte given utan behöver ständigt förhandlas beroende på situation och deltagare. Bourdieu (1991) uttrycker legitimerat språk (*legitimate language*) definierar vilka språk som är gångbara på en språklig marknad där individers språkliga produktion blir värderade. Heller (1999) utvecklade innebörden av legitima språk, och inkluderade då också val av språk (*language choice*). Med begreppet legitima språk, inklusive språkval, menas hur och när vilka språk används och vilka språk som legitimeras i en undervisningskontext. På så sätt förstår individer värdet av en viss språkanvändning i relation till hur annan språkanvändning värderas i den aktuella miljön. Baserat på denna förståelse gör individen olika språkliga val. Vidare består en större språklig marknad av mindre språkliga nätverk (Gal 1979) som individer identifierar sig med och influeras av. Att bli en legitimt språkande individ beror också på hur andra individer accepterar ett aktuellt språkbruk i en given kontext.

Bhabhas (1994) teoretiska begrepp mellanrum (*third space*) syftar på det utrymme som uppstår när två identiteter eller kulturer möts. Bhabhas mellanrumsteori knyter an till ett postkolonialt perspektiv som belyser hur

västerländska utgångspunkter har blivit det styrande i stora delar av världen med följderna att det icke-västerländska positioneras som svagare. Det tredje rummet, mellanrummet, tillhandahåller en position bortom de två identiteterna eller kulturerna. Begreppet mellanrum är applicerbart på studier som rör motsägelsefulla och ambivalenta identitetskonstruktioner (se t.ex. Bomström Aho 2020; Yang & Li 2020). Den mellanrumspositionen frambringar ett nytt tredje utrymme i vilket ett skapande möjliggörs mellan det gamla och det nya okända. Mellanrummet i föreliggande studie utgörs av de utrymmen som lärarna skapar för flerspråkig användning, dvs. via klassrumsdeltagarnas språkliga interaktioner. I syfte att teoretisera funktioner av flerspråkig användning är således begreppet mellanrum användbart. Genom att jag analyserar flerspråkig användning som ett mellanrum mellan styrdokument och klassrumspraktik, framkommer både-och-positioner (Jaspers & Rosiers 2019). Dessa positioner innebär t.ex. att individer kan konstruera en språkligt svensk identitet parallellt med en språkligt turkisk identitet eller mer hybrida identitetspositioner. Mellanrumspositionens strukturer och skeenden synliggörs exempelvis när språkpolicy eller läroplansskrivningar iscensätts av lärarna genom språkval och interaktion.

Genom att studera skolkontexter med hög andel elever och lärare som delar flera språk utöver undervisningsspråket, kan vi se vilka språk som legitimeras när och av vem eller vilka, ytterst med syftet att nå ökad social rättvisa genom bättre möjligheter för flerspråkiga individer att nyttja hela sin språkliga repertoar för lärande, delaktighet och identitetsutveckling. Ett sådant forskningsfokus har betydelse då språkanvändningen i klassrumsinteraktion påverkar elevernas syn på sin egen flerspråkighet (Heller 1996). Genom att förstå vad som utgör legitima språk, kan vi få syn på vems intresse(n) som favoriseras och vilka som marginaliseras samt hur flerspråkig användning kan bidra till minoritetsgruppers ökade jämlika deltagande.

Studien och metoder

Studien är del av ett större projekt som belyser flerspråkiga grundskollärares perspektiv på flerspråkighetens möjliga utrymmen i ordinarie låg- och mellanstadieklassrum. Utifrån studiens syfte antogs en lingvistiskt etnografisk ansats. Projektet har granskats och godkänts av svensk etikprövningsmyndighet. Riktlinjer för god forskningssed har följts avseende information, samtycke, konfidentialitet och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet 2017). Jag har namngett deltagare och skolor med pseudonymer. I det fall jag av etiska skäl bedömt det vara olämpligt att skriva ut språk i transkriptionerna, har jag ersatt det med [språk från mellanöstern]. I det som följer presenteras studiens urval, materialinsamling och analys av det empiriska materialet.

Urval

I sökandet efter språkligt heterogena skolor utgick jag ifrån Skolverkets statistik av elever med utländsk bakgrund (Skolverket 2019b). Med utländsk bakgrund avser Skolverket elev som antingen är utlandsfödd eller har minst en vårdnadshavare född utomlands.¹ Avsikten med mitt val av språkligt heterogena skolor var att jag önskade studera skolkontexter där lärarna och flertalet av eleverna talade fler språk än svenska. Två skolor besvarade min förfrågan om deltagande i studien, och jag kallar dem för Guldskolan och Tennskolan. Guldskolan är en F–9-skola (förskoleklass till årskurs 9) och Tennskolan är en F–6-skola (förskoleklass till årskurs 6). Kriteriet för lärardeltagande var att läraren uppgav sig tala svenska och ett annat eller flera andra språk som modersmål eller ett eller flera andra modersmål än svenska. I artikeln använder jag begreppet modersmål såsom lärarna använde det. Detsamma gäller även för eleverna, dvs. att lärarna uppgav att deras elevers modersmål i de flesta fall utgjordes av svenska och ett annat språk.

Deltagarna i studien är utbildade i Sverige och är lågstadielärare eller låg- och mellanstadielärare med varierade antal år i yrket. De undervisade flera ämnen, och tre av de fyra lärarna uppgav att de var behöriga att undervisa i svenska som andraspråk. I deras klasser talade flertalet av eleverna fler modersmål än svenska, och några av eleverna delade språkkunskaper (utöver svenska) med sin lärare. Tabell 1 ger en översikt över lärarnas rapporterade språkkunskaper i alfabetisk ordning samt i vilken eller vilka årskurser de var verksamma när studien genomfördes.

Tabell 1: Översikt över de fem lärarna, deras språkkunskaper och vilka årskurser de var verksamma i vid tiden för studien

Namn	Språk	Årskurs och skola
Gloria	bulgariska, engelska, grekiska, svenska	2 och 6, Guldskolan
Gabriel	engelska, svenska, turkiska	3, Guldskolan
Tina	engelska, svenska, turkiska	1, Tennskolan
Tea	arabiska, engelska, svenska	3, Tennskolan

Fältanteckningar och forskarrollen

Den etnografiska ansatsen innebar att jag under deltagande observationer förde fältanteckningar. Under sex månader observerade jag de fyra flerspråkiga lärarnas undervisning. Mellan oktober 2019 och mars 2020 genomförde jag ungefär 50 skolbesök under vilka jag skrev drygt 150 sidor fältanteckningar (varav cirka 50 sidor används för den här artikeln). Dessa fältanteckningar fördes under varje lektionsbesök och innehåller både vad jag såg, hörde och uppfattade liksom egna reflektioner om mina observationer (Emerson, Fretz & Shaw 2011). Jag skrev även ned frågor

¹ Från läsåret 2020/21 avser Skolverket elev som antingen är utlandsfödd eller född i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands

som jag hade för avsikt att lyfta med lärarna bortom lektionstid. I studien fokuserar jag främst på en lärare, Gloria, eftersom hon på ett systematiskt sätt integrerade sin flerspråkiga repertoar i lärarrollen. Hon var också den lärare som jag observerade mest och hade flest intervjusamtal med. Jag har under studiens olika faser intagit en reflexiv hållning, vilket t.ex. inneburit en medvetenhet om mig som modersmålstalare av svenska och med god kännedom om såväl skolkontext som lärarprofessionen (jfr Bucholtz & Hall 2008; De Fina 2018; Papen 2019).

Intervjusamtal

Vid nio tillfällen genomförde jag enskilda audioinspelade intervjusamtal med de fyra flerspråkiga lärarna. Intervjusamtalen utgick från den observerade undervisningen och från frågor om lärarnas perspektiv på sin egen flerspråkighet och flerspråkiga användning i undervisningen. Intervjusamtalen betraktas i studien som en social praktik (Talmy 2011) i vilken data produceras av både deltagare och intervjuare. Samtalen transkriberades i sin helhet i nära anslutning till att de hade ägt rum. Transkriptionerna är skrivna så att de både är läsarlämpliga och samtidigt detaljerade med pauser och tonhöjande ljud. Till exempel har ord som "alltså" och "de" skrivits "asså" och "dom". "Eh"-ljud är utskrivna. Syftet med mina transkriptioner är att så transparent som möjligt redogöra för interaktionen mellan intervjudeltagarna (se Transkriptionsnyckel).

Analysprocessen

Fokus för analysen är funktionella aspekter av lärarnas flerspråkiga användning i den ordinarie undervisningen. Flertalet genomläsningar av fältanteckningarna och intervjutranskriptionerna gjordes för att få syn på hur och när och mellan vilka deltagare de olika funktionella aspekterna kom till uttryck (Copland & Creese 2015). Med utgångspunkt i Reath Warrens (2016) studie av funktioner av flerspråkig användning, analyserade jag både lärarnas flerspråkiga praktiker i klassrummet och deras utsagor om den flerspråkiga praktiken, vilka jag har kategoriserat utifrån följande funktionella aspekter: underlätta kunskapsinhämtning genom gemensamt språk; erfarenhetsbaserad (känslomässig) förståelse; språklig medvetenhet och språkjämförelse. De två första aspekterna omfattar en del enskilda elever medan den tredje aspekten involverar samtliga elever i de studerade klassrumskontexterna. Funktionerna innebär ett betydelseskapande arbete i syfte att nå epistemisk, känslomässig och metaspråklig förståelse via flerspråkiga praktiker. Ett sådant betydelseskapande betraktas här som mellanrum (Bhabha 1994) såtillvida att det utgör det rum i vilket två världar möts, dvs. rummet mellan styrdokument i form av uttryckt språkpolicy och praktiserad språkpolicy i klassrumspraktiken. Vidare analyserades den praktiserade språkpolicyn dels i relation till observationer av undervisningen, dels i relation till lärarnas utsagor om legitimering av språk

samt deras levda erfarenheter av flerspråkighet (Bonacina-Pugh 2012, 2017; Busch 2017).

Resultat

Resultaten visar hur och i vilken grad olika funktionella aspekter av lärarnas flerspråkiga användning tog sig uttryck i deras undervisningspraktiker. Det är framför allt en av de fyra deltagarna som använder sin egen och elevernas flerspråkiga repertoarer i undervisningen även om de andra tre deltagande lärarna också i viss mån iscensätter flerspråkig användning. I det som följer presenteras resultaten utifrån ovan nämnda funktionella aspekter av flerspråkig användning:

- Underlätta kunskapsinhämtning genom gemensamt språk
- Erfarenhetsbaserad (känslomässig) förståelse
- Språklig medvetenhet och språkjämförelse

Underlätta kunskapsinhämtning genom gemensamt språk

I syfte att underlätta kunskapsinhämtning tillämpade lärarna olika funktioner av flerspråkig användning. Det kunde t.ex. innebära att lärarna översatte ord eller hela instruktioner i de fall då de delade språkkunskaper med eleverna. Den här funktionen (översättning för kunskapsinhämtning) utgjorde således en större resurs för vissa lärare än för andra. Eftersom svenska är undervisningsspråket och att elevernas språkliga repertoarer är heterogena, skedde större delen av interaktionen mellan klassrumsdeltagarna på svenska. Däremot användes även andra språk i klassrummet, både pedagoger emellan, mellan pedagoger och elever, och elever sinsemellan. Några av lärarna satte ofta samman arbetsgrupper med elever som delade språkkunskaper utöver svenska. Interaktionen i de grupperna studerades dock inte närmare men tyder på att flerspråkig interaktion tenderade att ske i mindre konstellationer och inte i helklass.

Att översätta ord eller fraser utgjorde således ett sätt att underlätta för elever som är i behov av ett sådant språkligt stöd för att förstå uppgiftsinnehåll. I mitt material observerades översättning i klassrumsinteraktioner i alla klassrum mellan lärare och elever, i synnerhet i Glorias klassrum. Eftersom Gloria hade nyanlända elever i årskurs 6 (elevålder 12 år) som talade grekiska (ett språk som Gloria behärskar) kunde två elever genomföra ett matematikprov och en lektionsuppgift med hjälp av Gloria (se exempel 1 och 2). Vid ett av mina observationstillfällen mötte jag Gloria före lektionsstart i årskurs 6. Hon berättade för mig att hon bett en elev komma till skolan innan skoldagen började för att eleven genom hennes översättningshjälp skulle kunna genomföra ett matematikprov. Hjälpen bestod i att Gloria översatte provuppgifterna från svenska till grekiska för att

eleven skulle ges möjlighet att visa sina matematiska färdigheter (exempel 1).

Exempel 1. Ur fältanteckningar 2020-09-02, Gloria, årskurs 6, Guldskolan.

En elev som gått fyra månader i svensk skola talar grekiska med Gloria. På morgonen genomförde eleven ett matematikprov med översättningshjälp av Gloria. Jag frågar Gloria om detta och hon säger att eleven är duktig på matematik även om eleven ännu inte förstår all svenska (i uppgifterna).

Exemplet visar att tack vare sina kunskaper i grekiska språket kan Gloria i det här fallet möjliggöra för eleven att genomföra ett matematikprov genom att översätta provuppgifterna från svenska till grekiska. Det ligger i linje med Reath Warrens (2016) resultat, där studiehandledarens översättning, både muntligt och skriftligt av vissa matematiska begrepp visade sig vara central för de nyanlända elevernas förståelse av uppgiftsinnehållet (s. 124). Under vår korta träff innan lektionen berättar Gloria också att skolan har ansökt om studiehandledning för eleven. I väntan på svar från kommunen agerar Gloria som en slags studiehandledare för eleven.

Vid ett annat observationstillfälle under en svensklektion i årskurs 6 översatte Gloria en uppgift för en annan nyanländ elev, även denna gång från svenska till grekiska. Gloria hade delat ut gamla nationella delprov till eleverna som de tillsammans, lärare och elever, gick igenom muntligt. Delprovet skulle pröva elevernas läsförståelse och bestod av en kortare text med efterföljande frågor, som besvarades skriftligt. Gloria bad en elev att läsa texten (högt) och gick därefter igenom delprovets två första textfrågor muntligt med eleverna. Sedan instruerade Gloria eleverna att arbeta vidare med delprovet individuellt, varpå hon gick till en elev som talade grekiska (exempel 2).

Exempel 2. Ur fältanteckningar 2020-01-16, Gloria, årskurs 6, Guldskolan.

Gloria sätter sig bredvid en grekisktalande elev och talar grekiska med honom om den uppgiften som han håller på med och kring vilken Gloria berättar och instruerar. Hon verkar bemöda sig om att eleven har förstått uppgiften. Uppgiften innebär att eleverna får öva på tidigare nationella prov, inför kommande provtillfällen senare under terminen.

Exemplet visar att efter den gemensamma genomgången arbetar eleverna enskilt då Gloria sätter sig vid en elev. Eleven behärskar svenska men ännu inte i tillräckligt hög grad för att helt på egen hand förstå alla skoluppgifter. De båda exemplen (1 och 2) visar att Glorias grekiska språkkunskaper hjälper de två nyanlända eleverna att förstå instruktionerna på svenska och genomföra testuppgifterna. Inom den ordinarie undervisningen iscensätter således Gloria flerspråkig användning genom att muntligt översätta uppgifterna från svenska till grekiska för eleverna, vilket vanligtvis skulle

vara studiehandledarens funktion (Reath Warren 2016). Studiehandledning på modersmålet skiljer sig dock från den ordinarie undervisningen. Gloria skapar i och med sitt agerande ett mellanrum i vilket flerspråkig användning – med liknande funktion som studiehandledning – legitimeras inom ramen för den ordinarie undervisningen.

En liknande situation utspelade sig i Glorias årskurs 2 (elevålder 8 år). Vid svensklektionens slut bad Gloria eleverna att fundera över vad de tyckte hade varit roligt, svårt, bra eller dåligt under arbetspasset. Gloria gav ordet till de elever som räckte upp handen. Gloria berättade för mig att hon brukade placera en nyanländ engelsktalande elev och sig själv nära tavlan under sina genomgångar för att lätt kunna översätta ord och instruktioner för eleven. Exempel 3 visar ett tillfälle när Gloria ställer en fråga på svenska till eleverna och därefter översätter den på engelska till den nyanlända eleven (exempel 3).

Exempel 3. Ur fältanteckningar 2019-11-27, Gloria, årskurs 2, Guldskolan.

Gloria ber eleverna tänka en minut om lektionen och hon ställer muntliga frågor om något var roligt, svårt, bra eller dåligt. Eleverna räcker upp handen och svarar när Gloria ger dem ordet. Några elever säger att de tyckte att lektionen var bra, andra att det var roligt att skriva och läsa. Ytterligare andra svarar att de tyckte det var kul med ny bok, att det var roligt att göra något nytt och någon elev sa att det var kul att lära sig nya ord. Inte alla elever säger något. Gloria riktar sig därefter till den engelsktalande eleven och frågar, "What do you think about...? Eleven svarar på engelska med vad jag hör som försiktigt och blygt att hon inte riktigt vet. Gloria upprepar på engelska, "You don't know".

Exemplet visar Glorias försök att stödja den nyanlända elevens förståelse genom att översätta frågorna från svenska till engelska. Inom ramen för den ordinarie undervisningen skapar således Gloria återigen ett mellanrum via sin praktiserande språkpolicy som innefattar översättning till engelska för att underlätta förståelsen hos en nyanländ elev (jfr Bonacina-Pugh 2017).

I Tinas klass finns ett flertal elever som, i likhet med Tina, talar turkiska. Enligt Tinas egen utsaga iscensätter hon inte flerspråkig användning med eleverna på ett systematiskt eller planerat sätt. Men både i den observerade undervisningen och i intervjusamtalen med Tina framkommer att hon är öppen för både sin egen och elevernas användning av fler språk än svenska. Utdraget nedan är från mitt första besök hos Tina i hennes årskurs 1 (elevålder 7 år). I det skedet vet jag ännu inte så mycket om Tina, om hennes språkkunskaper eller hur hon tänker om flerspråkighet och flerspråkig användning i undervisningen. Lektionen inleddes med att Tina muntligen lyfte fram ord och begrepp på svenska och frågade eleverna om betydelsen av dessa ord. Därefter högläste Tina ett kapitel ur en bok. Efter högläsningen arbetade eleverna enskilt i ett arbetshäfte med frågor om texten (exempel 4).

Exempel 4. Ur fältanteckningar 2019-11-11, Tina, årskurs 1, Tenskolan.

Tina går tre gånger under arbetets gång fram till en elev och jag hör att de talar ett annat språk än svenska med varandra. På rasten frågar jag Tina dels vilket språk hon och eleven talade, dels varför de talade det. Tina berättar att hon talar turkiska och svenska som modersmål. Vidare säger hon att eleven ännu inte behärskar svenska så bra varför Tina stödjer elevens förståelse av skoluppgifter med att tala turkiska.

Exemplet visar ett lektionstillfälle där ord och begrepp på svenska förklaras och diskuteras med alla elever av läraren. Ett sådant arbete med ordförståelse kan betraktas som vanligt förekommande i lågstadietklassrum (elevålder 6–9 år). Det som exemplifieras i exempel 4 är den flerspråkiga användning som här förekommer i den ordinarie undervisningen, där läraren Tina möjliggör för en av eleverna att förstå uppgiften via turkiska. I likhet med Glorias agerande (exempel 1 och 2) genomförs denna aktivitet tack vare Tinas delade språkkunskaper med den aktuella eleven, återigen en aktivitet som vanligtvis associeras med och ryms inom studiehandledning eller modersmålsundervisning.

Vid ett annat tillfälle, under en geografilektion i Tinas årskurs 1 (elevålder 7 år), förstår jag att en elev frågar Tina på turkiska vad ett land heter på svenska. Svaret på den frågan hade också kunnat besvaras via ett webbaserat översättningsverktyg, vilket här dock inte väljs framför Tinas muntliga översättning utifrån att eleven vet att han och Tina delar språkkunskaper i turkiska. Situationen är elevinitierad, vilket jag tolkar som en naturlig följd av Tinas tidigare praktiserade och uttryckta språkpolicy, i vilken elevernas språkkunskaper utöver svenska legitimeras (jfr Heller 1996). Att översätta eller omformulera enstaka ord eller fraser är enligt Reath Warren (2016) en vanlig funktion av studiehandledarens flerspråkiga användning. Den typen av stöttning är särskilt viktig när förståelsen av innehållet avgörs av just enstaka ord eller fraser.

Under mina observationer i Gabriels årskurs 3 (elevålder 9 år), observerade jag att Gabriel vid några tillfällen gjorde gruppindelningar utifrån språk och att eleverna föredrog att arbeta med klasskamrater som de delade språklig repertoar med, förutom svenska. Det innebar dock inte att eleverna enbart pratade ett annat språk än svenska med varandra. Under mina observationer hörde jag att eleverna snarare växlade mellan sina språk (jfr begreppen transspråkande eller translingvala praktiker). Gabriel berättade för mig att det särskilt var en av hans elever som var i behov av att använda turkiska för kunskapsinhämtning, varför han lät eleven arbeta med andra klasskamrater som också talade turkiska. I exempel 5 frågade jag Gabriel om dessa gruppindelningar utifrån språkkunskaper (några dagar efter att jag observerat en sådan gruppindelning).

Exempel 5. Intervju 2020-02-03, Gabriel, Guldskolan.

- 01: Intervjuare: du (1.0) i fredas hade du en lektion
 02: Gabriel: aa
 03: Intervjuare: du delade in eleverna i olika grupper
 04: Gabriel: mm
 05: Intervjuare: (2.0) å då delade du in så att det blev tre turkisk-
 06: svensktalande eh elever i en grupp
 07: Gabriel: mm
 08: Intervjuare: eh (1.0) va va det tanken ↑brukar du göra så?
 09: Gabriel: jag brukar göra så så dels så provar jag lite olika grupper
 [...]

 10: å jag har ju märkt det på sistone (.hhh) att jamen Tyra,
 11: Tilda och Tove har funkant jättebra ihop
 12: Intervjuare: mm
 13: Gabriel: dels för att dom pratar samma språk
 14: Intervjuare: mm
 15: Gabriel: å dels för att både Tyra är SVA [svenska som andraspråk]
 16: det är Tilda också
 17: Intervjuare: mm
 18: Gabriel: å jag känner det som skulle underlätta det hela där skulle ju
 19: va det geme::nsamma dom ↑har (1.0) vilket är turkiska

Som exemplet visar utgår min fråga ifrån tidigare observationer av klassrumsundervisningen där gruppindelning utifrån språk förekommit. Gabriel menar att en gruppammansättning med elever som talar samma språk "skulle underlätta" (rad 18) för eleverna. Betoningen av "det gemensamma [språket]" som antas underlätta ett lärande innebär att den flerspråkiga användningen som Gabriel iscensätter syftar till ökad kunskapsinhämtning. Dessutom tycks Gabriels gruppammansättning utifrån språk utgöra ett av flera sätt att dela in elevgrupper. Gabriels hänvisning till att några elever i en grupp läser svenska som andraspråk (rad 15) blir därmed något som eleverna har gemensamt (förutom att de "pratar samma språk"). Gabriel skapar på så sätt ett mellanrum för dessa elever i den här typen av situationer (Bhabha 1994), dvs. ett mellanrum av språklig gemenskap inom ramen för ordinarie undervisning, i vilket eleverna ges möjlighet att ta till sig lektionsinnehållet på det för dem starkaste språket.

Tea använder ibland sina andra språkkunskaper än svenska i klassrummet. Under ett av intervjusamtalen framkom att hon initialt i sin lärarroll inte ville berätta att hon behärskar arabiska för att eleverna "ska lära sig bra svenska" (jfr Alisaari et al. 2019; Lundberg 2019). Med tiden hade hon dock märkt att viss användning av arabiska gynnar några av eleverna (Snoder, Hedman & Dewilde 2021) (exempel 6).

Exempel 6. Intervju 2020-03-05, Tea, Tennskolan.

- 01: Tea: i skolan (1.0) på jobbet så är det svenska i första hand.
02: Intervjuare: mm
03: Tea: sen har jag några (2.0) jag har ↑tre arabisktalande elever eh
04: som är ganska (1.0) två av dom är ganska svaga, där ibland
05: tar jag till arabiskan bara för att ↑förtydliga vissa saker, efter
06: att jag sett att svenskan inte fungerar
07: Intervjuare: mm. Dom förstår inte eller?
08: Tea: det kan va svårt å förstå en instruktion ibland för dom, så då
09: tar jag exakt samma instruktion bara att jag översätter den
10: till ↓arabiska

Teas reflektion i exempel 6 liknar Gabriels (exempel 5) och visar vad som kan tolkas som Teas legitimering av sin användning av arabiska, i det här fallet för att förtydliga för vissa elever vad hon menar. En praktisk språkpolicy gör sig gällande i och med att Tea använder de språkliga resurser som hon anser att eleverna behöver för att underlätta kunskapsinhämtning. Teas utsaga att ”det kan va svårt å förstå en instruktion” (rad 08) görs på grundval av hennes erfarenhet som lärare och utifrån att hon erfarit översättning som en effektiv strategi. Hennes betoning av att hon översätter ”exakt samma instruktion” (rad 09) kan antyda att hon vill framhäva att inga extra förklaringar ges på arabiska som övriga elever inte får ta del av (Snoder, Hedman & Dewilde 2021, om lärarnas betoning av rättvisa i förhållande till sin flerspråkiga användning). Återigen bildas detta mellanrum, som Teas agerande skapar, utifrån gemensam språklig repertoar i undervisningssituationen.

De flerspråkiga lärarnas användning av andra språk än svenska för att underlätta kunskapsinhämtning visas således i mina exempel när lärare och elev(-er) delar språkkunskaper (utöver svenska). Exempelen utgörs av situationer där språkanvändning legitimeras i en lokalt praktiserad flerspråkig språkpolicy. Samtidigt uttalas (från Tea) en initial tveksamhet (jfr Jaspers & Rosiers 2019) till att använda arabiska med eleverna, och Tina betonar att hon inte systematiskt använder sina flerspråkiga resurser. Sådana förbehåll pekar mot en rådande språkideologi där svenska premieras, vilken i sin tur orienterar en lokal språkpolicy mot en enspråkighetsnorm.

Erfarenhetsbaserad (känslomässig) förståelse

Undervisning är inte endast en fråga om känsla-affektferdigheter utan baseras även på känslomässiga erfarenheter (Denzin 1984; Hargreavs 2001). En erfarenhetsbaserad känslomässig förståelse av språk antas här vara baserad på individens socialisering in i och användning av vissa språkbruk, som del av en individs språkliga erfarenheter. I mitt material visas exempel på lärarnas erfarenhetsbaserade förståelse av flerspråkighet som känslobaserad erfarenhet. Det kan t.ex. komma till uttryck genom

ambivalens om egen flerspråkig användning. Särskilt Gloria berättade om sina erfarenheter av att flytta från sitt ursprungsland och lära sig flera nya språk, vilket är erfarenheter som hon delar med flera av sina elever. I intervjusamtalet berättade Gloria om vad hon menade var en effektiv strategi, nämligen att hon hade lärt sig många ord eller fraser på turkiska som några av hennes elever talar (exempel 7).

Exempel 7. Intervju 2019-10-09, Gloria, Guldskolan.

- 01: Gloria: ah men säger jag på modersmålet då är det liksom naturligt
 02: att dom ska gör som dom har blivit tillsagda (skratt)
 03: Intervjuare: aa:a
 04: Gloria: man märker det liksom. [...] det är på nått sätt inbyggd
 05: liksom. Det är därför det heter svenska som andraspråk
 06: Intervjuare: mm
 07: Gloria: eftersom svenska inte är det ↑första språket
 08: Intervjuare: nä nä
 09: Gloria: så då är det ↑naturligt att man liksom inhämtar information
 10: bättre på sitt modersmål
 11: Gloria: å ibland (.) har jag lärt mig ganska många ord på
 12: ↑turkiska
 13: Intervjuare: Ja::a a::a
 14: Gloria: för att jag tänker ↓såhär (1.0) att dom här barnen
 15: Intervjuare: m::m
 16: Gloria: dom har turkiska som ↓modersmål (2.0) reagerar bättre när
 17: jag säger det på turkiska
 18: Intervjuare: ah::a
 19: Gloria: kan du va tyst! Sätt dig!
 20: Intervjuare: ah
 21: Gloria: då ah mm ah (1.0) då går det ↑in ah på nått sätt dom
 22: reagerar bättre

Glorias uttryck för det ”inbyggda” (rad 04) ” eller ”naturliga” (rad 09) i att elever bäst inhämtar information på sitt modersmål kan tolkas som att hon förstår sina flerspråkiga elever utifrån vad hon själv har erfarit och den språkliga användning hon valt i förhållande till eleverna (jfr Hedman & Magnusson 2021; Knudsen, Donau, Mifsud, Papadopoulos & Dockrell 2020). Exemplet visar Glorias erfarenhet av att använda ord och fraser på elevernas modersmål, vilket hon menar gör att de ”reagerar bättre” (rad 22). Framträdande i exemplet är också att Gloria har lärt sig och använder disciplinerande ord på turkiska, vilket kan ses som uttryck för en förståelse av att språkliga tillrättavisningar är känslomässigt förkroppsligade hos eleverna (jfr Busch 2015). Genom Glorias handlingar och språkliga interaktioner tycks den flerspråkiga användningen utgöra en genomtänkt och

planerad del av undervisningen och kan därmed tolkas som en praktiserad lokal språkpolicy (jfr Bonacina-Pugh 2012).

Att lära sig ord på elevernas språk kan också ha andra former av funktioner än ovan visade, vilket klargörs i ett samtal med Tea som i likhet med Gloria lärt sig vissa ord på turkiska. Tea ger uttryck för att hon på så sätt visar eleverna att hon har ”ansträngt sig” (exempel 8).

Exempel 8. Intervju 2020-03-25, Tea, Tennskolan.

- 01: Tea: det är ju så att till och med jag har lärt mig vissa ord på
 02: som jag kan (1.0) asså som jag säger ut till dom
 03: Intervjuare: a:aa
 04: Tea: (2.0) å i början så blev dom såhär (1.0) men ↑herregud är det
 05: bara liksom en slump att hon säger det ordet just nu (skratt)
 06: eller har hon (skratt) å så upprepar jag det i andra
 07: sammanhang (1.0) men dom ↓märker att det är att jag alltid
 08: får in det på ett rätt sätt
 09: Intervjuare: mm
 10: Tea: å då va det en som kom fram till mig å sa ”fröken, var har
 11: du lärt dej det där ordet?”. Å sa ↓jag, jag har tittat lite på teve
 12: (skratt) jamen så det är kul.
 13: Intervjuare: ja
 14: Tea: (2.0) jag gillar verkligen å se asså att dom känner sig när hon
 15: såg att amen du har ↑ansträngt dej för å lära dej nått från mitt
 16: språk

Som exemplet visar betonar Tea sin egen insats av att ha lärt sig vissa ord på turkiska. Det går att å ena sidan förstå utifrån en omsorg om och förståelse för sina elevers situationer vilken ryms inom läraruppdraget men som inte nödvändigtvis bygger på egen erfarenhet av flerspråkighet. Å andra sidan uttrycker Tea just erfarenhetsbaserad förståelse för språk med att det är ”kul” (rad 12) att lära sig elevernas språk, inte minst för att se deras positiva reaktioner. Hennes utsaga tolkar jag som visad förståelse för och värdering av elevernas språkliga världar (utöver svenska) vilket hon demonstrerar genom att lära sig ord och fraser på elevernas andra talade språk än svenska (jfr Kirsch 2018, s. 46).

Dessa förkroppsligade handlingar kan antas inverka positivt på elevernas flerspråkiga identiteter och för deras bemyndigande som flerspråkiga individer (jfr termen *empowerment*, Cummins 2000). Eftersom Tea själv är uppvuxen med fler språk än svenska kan man dessutom förmoda att hennes förståelse för flerspråkighet utgörs av egna levda erfarenheter (Busch 2015).

Utifrån egen erfarenhet av att vara flerspråkig menar också Gabriel att han har en särskilt god medvetenhet om elevernas ordförståelse vid t.ex. faktatextsläsning (exempel 9). Under ett samtal mellan mig och Gabriel

reflekterar han kring sin flerspråkiga användning i undervisningen utifrån egen erfarenhet av att ha växt upp med två språk, svenska och turkiska (exempel 9).

Exempel 9. Intervju 2019-11-13, Gabriel, Guldskolan.

- 01: Gabriel: jag personligen jag har ju vuxit upp med både turkiska och
 02: svenska (1.0) å jag tar inte för givet, låt oss säga att vi jobbar
 03: med nån faktatext, jag introducerar nya begrepp, jag tar inte
 04: för ↑givet att dom [eleverna] redan kan dom här orden
 05: Intervjuare: mm
 06: Gabriel: utan man gräver djupare, man pratar mer om här
 07: komplicerade orden så att säga
 08: Intervjuare: mm eh (1.0) använder du din turkiska i klassrummet?
 09: Gabriel: eh (1.0) det gör jag med en elev särskilt, å det är en elev som
 10: asså hon pratar bara svenska i skolan och hon har nått
 11: fruktansvärt svårt att uttrycka sig på svenska
 (...)
 12: Gabriel: hon har ibland svårt att förstå instruktioner, då har jag gjort
 13: som så att jag har pratat ↓turkiska, förklarar instruktionerna,
 14: förklarar uppgiften för henne på turkiska
 15: Intervjuare: å då?
 16: Gabriel: då förstår hon ju!

Exemplet visar Gabriels förståelse för betydelsen av att förklara ord och begrepp, baserad på egna erfarenheter av att ha vuxit upp med två språk, och även att elevernas kunskap om olika ord och begrepp på svenska inte kan tas för given (rad 03–04). På basis av den erfarenheten lyfter han in förklaringar och uppgiftsinstruktioner (rad 13–14) på turkiska för en elev som ännu inte nått tillräckliga nivåer i svenska språket för att kunna tillgodogöra sig instruktioner. Gabriels flerspråkiga användning görs här bortom studiehandledning och modersmålsundervisning. Istället sker den flerspråkiga användningen i språkliga mellanrum (Bhabha 1994) inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Tea och Tina ger båda uttryck för en större ambivalens inför flerspråkig användning i undervisningen än Gloria och Gabriel och det gäller även gränser för när olika språk får användas (jfr Snoder, Hedman & Dewilde 2021). Tea säger t.ex. att hon uppmuntrar eleverna att prata sina modersmål. I likhet med Gloria (exempel 7) säger Tea att hon lärt sig ord på några av elevernas andra språk än svenska. Tea ger vidare uttryck för att hon inte skulle tillåta eleverna att låna böcker från skolbiblioteket på andra språk än svenska, och hon skulle inte heller sätta ihop elever i arbetsgrupper utifrån språk (jfr exempel 5). Flerspråkig användning för Tea innebär således vissa gränser för när eleverna får använda sina olika språk (exempel 10).

Exempel 10. Intervju, 2020-03-05, Tea, Tennskolan.

- 01: Intervjuare: hur många (1.0) är det fyra språk du har i klassen?
02: Tea: eh nä:ä jag har mycket fler
03: Intervjuare: jaha:a
04: Tea: tamil, bengaliska (2.0) kines eh mandarin eh:h assyriska,
05: keldanska, turkiska, kurdiska, mongoliska, polska
06: Intervjuare: å arabiska
07: Tea: å arabiska
08: Intervjuare: tio språk wow. Pratar dom, får dom prata [andra språk än
09: svenska] med varann?
10: Tea: inte på lektionstid
11: Intervjuare: nä, nej
12: Tea: men på rasten är det ju inget som hindrar
13: Intervjuare: nä men har du sagt såhär ni får inte prata eller har det bara
14: blivit att dom pratar svenska här?
15: Tea: nä:ä jag har nog sagt det en gång, att i klassrummet så håller
16: vi oss till svenskan å när vi sitter vid matbordet i matsalen
17: Intervjuare: mm
18: Tea: så håller vi oss till svenskan så att alla ska kunna förstå

Som exemplet visar innebär Teas svar att elevernas användning av andra språk än svenska begränsas under lektionstid och svaret ”så att alla ska kunna förstå” (rad 18) indikerar en enspråkighetsnorm i vilken flerspråkig användning inte ges utrymme. I samma utsaga uppger Tea att flerspråkig användning är legitim under rasten (rad 12), och att hon använder arabiska med några elever när hon bedömer att de t.ex. inte förstår en instruktion (se exempel 6). Tea utser således specifika begränsade utrymmen för sin och elevernas språkanvändning bortom svenska. Den erfarenhetsbaserade aspekten av flerspråkig användning utmanar således i det här fallet inte en språkideologisk ordning som innebär att undervisningsspråket utgör det centrala språket (jfr Dewilde 2013; Snoder, Hedman & Dewilde 2021).

Tina för liknande resonemang dvs. att flerspråkig användning tillåts inom vissa av henne uppsatta ramar. Hon baserar dessa ramar på egen upplevd erfarenhet. Under ett av våra intervjusamtal frågade jag henne om eleverna fick använda andra språk än svenska i klassrummet, vilket hon besvarade genom att uttrycka ramar för den flerspråkiga användningen (exempel 11).

Exempel 11. Intervju 2019-11-25, Tina, Tennskolan.

- 01: Tina: men jag kan känna att (1.0) inte här inne när det finns så
02: många som inte förstår ert språk

- 03: Intervjuare: mm
 04: Tina: men jag menar om det kommer nån som pratar turkiska med
 05: mig (1.0) det är bara vi här (2.0) det är ingen ↓fara
 06: Intervjuare: mm
 07: Tina: det säger jag ingenting, för jag tror att dom (1.0) eftersom
 08: jag självy har varit i samma sits liksom att ibland är det eh
 09: enklare att förklara nånting på ens modersmål än på svenska
 [...]

 10: Tina: för jag tänker att eh ↑hemma pratar dom ändå sitt modersmål
 11: Intervjuare: mm aa
 12: Tina: eh men sen är det också att det är (2.0) att man ska va ↑stolt
 13: över sitt språk, det tycker jag är ↑jätteviktigt

I utdraget ger Tina uttryck för att eleverna inte får tala andra språk än svenska inne i klassrummet i och med ”det finns så många som inte förstår ert språk” (rad 01–02). Den inledande intervjufrågan har också antytt att användning av andra språk än svenska inte är en självklar rättighet utan något som kan förbjudas respektive tillåtas i klassrummet, (jämför den svenska språklagen där en sådan rättighet är uttalad). Tina uttrycker även att hon ”varit i samma sits” (rad 08) som några av sina elever, vilket förklarar hennes förståelse för användandet av annat modersmål än svenska. Trots det säger Tina att hon enbart försöker prata svenska med eleverna, eftersom ”hemma pratar dom ändå sitt modersmål” (rad 10). I samma uttalande säger hon också att hon tycker det är ”jätteviktigt” att man är ”stolt över sitt språk” (rad 12–13), dvs. annat talat språk än svenska. Tina uppvisar således en begränsad legitimering av annan språkanvändning än svenska samtidigt som hon betonar vikten av att känna stolthet över ”sitt språk”. I linje med vad tidigare forskning indikerat (Snoder, Hedman & Dewilde 2021; Jaspers & Rosiers 2019) pekar även föreliggande studie på komplexitet och ambivalens avseende flerspråkig användning inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Lärarnas känslomässiga förståelse visar sig vidare genom uttalanden som rör deras egna erfarenheter av flerspråkig användning. Gloria är den lärare som talar om språk som något förkroppsligat (se exempel 7). Även om hon tenderar att mest systematiskt använda sin flerspråkiga repertoar i undervisningen, iscensätts en sådan användning också av Gabriel, Tea och Tina, dock med mer eller mindre uttalade gränser (Snoder, Hedman & Dewilde 2021). Sammantaget talar lärarna om och iscensätter viss flerspråkig användning. I den ordinarie undervisningen skapas exempelvis vissa mellanrum i vilka eleverna ges möjlighet att bättre ta till sig uppgiftsinnehåll genom flerspråkig användning.

Språklig medvetenhet och språkjämförelse

Arbete med språklig medvetenhet i skolan kan t.ex. innebära att jämföra olika språk vad gäller uttal, struktur och meningsbyggnad. I mitt material exemplifieras denna funktionella aspekt av flerspråkig användning genom Glorias – men inte de övriga lärarnas – explicita undervisning där hon gör språkliga jämförelser. Glorias arbete med metaspråklig medvetenhet, såsom förklaringar om hur språk låter, skrivs och är besläktade med varandra, var också en funktion av studiehandledarnas flerspråkiga användning som framkom i Reath Warrens (2016) material. I den studien visades dock även andra typer av exempel, såsom grammatiska och fonetiska förklaringar och uttal medan Gloria pratar mer allmänt om hur olika språk låter.

Under varje observationsdag genom hela mitt fältarbete iscensatte Gloria flerspråkig användning om än på olika sätt och i olika grad (jfr Svensson 2020). Vid ett av mina observationstillfällen valde Gloria ett textutdrag ur en läsebok (på svenska) som hon översatte till elevernas olika språk. Till sin hjälp använde hon det webbaserade översättningsverktyget *Google translate*, men hon tydliggjorde också att hon behövde elevernas hjälp avseende uttal och stavning (exempel 12).

Exempel 12. Fältanteckningar 2019-10-09, Gloria, årskurs 2, Guldskolan.

Klassen har satt sig på samlingsmattan och Gloria har startat projektorn. Hon pratar om klassens olika modersmål, hur många elever som talar vilket språk och att hon nu, med hjälp av ett översättningsprogram ska översätta en textdel. Till det behöver hon elevernas hjälp, med hur orden uttalas och om stavningen är korrekt. Gloria jämför ljud mellan olika språk, och visar att r är g på bulgariska. Barnen är ivriga att prata sina olika språk. De verkar vana vid situationen. Gloria skriver in texten i Google översatt på turkiska, engelska, grekiska, spanska, arabiska och polska. En elev frågar varför thailändska inte finns. Gloria svarar att hon inte vet. Eleverna får bli experterna här.

Exemplet visar hur Glorias flerspråkiga praktik legitimerar elevernas olika språkkunskaper och dessutom inkluderar eleverna som språkexperter (jfr Alstad & Tkachenko 2018; Laursen 2019). Samtidigt som Glorias aktivitet inkluderar och explicit synliggör elevernas olika språkkunskaper, innefattar arbetet inte alla elevers olika språk. Här blir det valda webbaserade verktyget bristfälligt och bidrar till en språkhierarki genom att inte avspegla samtliga deltagares alla språk (Gal 1979).

Under en matematiklektion iscensattes också flerspråkig användning av Gloria. Eleverna ombads räkna högt för klasskamraterna på sina respektive modersmål och Gloria interagerade med de elever som delade hennes språkliga repertoar. I det här utdraget från mina fältanteckningar är även en studiehandledare i turkiska med inne i klassrummet (exempel 13).

Exempel 13. Ur fältanteckningar, 2019-11-20, Gloria, årskurs 2, Guldskolan.

Gloria frågar en elev som sitter bredvid modersmålläraren/studiehandledaren, om hen kan räkna på sitt språk. Därefter tillfrågas olika elever att räkna på polska, spanska, engelska, somaliska, arabiska respektive [språk från mellanöstern]. Gloria frågar elev om hans pappa har lärt hen att räkna på [språk från mellanöstern] och turkiska. Gloria säger sig känna igen en siffra på somaliska och kommenterar att det sägs med betoning, ”sähär hårt”. Gloria räknar själv 1–10 på grekiska. En elev säger 1000 på polska men korrigeras av Gloria som säger att hon kan det, eftersom de slaviska språken liknar varandra. Eleverna spelar matematikspel i par, då talar de svenska med varandra.

Som exemplet visar lyfter Gloria in elevernas olika språk i det här momentet och hennes egna språkkunskaper gör att hon kan göra språkjämförelser (”eftersom de slaviska språken liknar varandra”), vilket i sin tur möjliggör utveckling av elevernas språkliga medvetenhet (jfr Reath Warren 2016). På så sätt skapas en kunskapsutvecklande diskurs som kännetecknas av inkludering och flerspråkigt resurstänkande (García & Li Wei 2014). Glorias uppvisade engagemang för elevernas språkbakgrunder har också potential att främja elevernas flerspråkiga identitetskonstruktioner (Bucholtz & Hall 2005).

Ytterligare ett exempel där Glorias flerspråkiga användning bidrar till elevers språkliga medvetenhet, kan ses i exempel 14. Eleverna skulle här jämföra en saga (Rödluan och vargen, en traditionell saga, bekant i svenska förskole- och lågstadiesammanhang) mellan olika språk. För det syftet hade Gloria förberett en sagolyssnarlektion utifrån elevernas olika modersmål. Eleverna delades in i olika språkgrupper och Gloria hade förberett (på iPads) Rödluan och vargen som eleverna skulle lyssna på (exempel 14).

Exempel 14. Ur fältanteckningar 2019-11-05, Gloria, årskurs 2, Guldskolan.

Gloria berättar att hon inte hittat sagan på varken mandarin eller thai. De elever som berörs av detta placerar Gloria i den elevgrupp som lyssnar på den svenska versionen. Jag undrar vilka språk som eleverna talar sinsemellan under en sån här session och om sagan sedan tidigare är känd för eleverna? Efter en stund är det återsamling och alla lyssnar på den svenska versionen. Gloria frågar eleverna om de förstod allt när de lyssnade på sina modersmål. De pratar om att sagan har olika slut, beroende på version, vilket några elever uppmärksammar.

Exemplet är ett av flera som visar Glorias medvetna och planerade flerspråkiga användning i den ordinarie undervisningen. Vid återsamlingen ser Gloria till att eleverna får ordet genom handuppräckning. Genom samtal i klassen om sagan möjliggör Gloria för eleverna att bli medvetna om sin egen och andras språkliga repertoarer. Det blir tydligt att Gloria inte fann sagan på alla elevers språk (mandarin och thai i det här fallet) vilket gör att

berörda elever placerades i den grupp som lyssnade på den svenska versionen. Genom att Gloria förberett och iscensatt en sagoberättande aktivitet som inkluderar elevernas olika språk öppnas ett utrymme som främjar deras flerspråkiga medvetenhet och litteracitetsutveckling (jfr Danbolt & Kulbrandstad 2013). Gloria skapar även med denna övning ett mellanrum (Bhabha 1994), i vilket andra språk än svenska värderas, legitimeras och möjliggör flerspråkiga identitetskonstruktioner (jfr Snoder 2022).

Arbetet med språklig medvetenhet finns således som en del av Glorias ordinarie undervisning. Samtidigt är det inte möjligt att inkludera elevernas alla språk, eftersom vissa språk inte finns att tillgå för de aktuella lektionsuppgifterna, vilket begränsar en flerspråkig användning och vissa språks legitimering (Gal 1979).

Diskussion

Syftet med den här studien har varit att få ökad kunskap om hur flerspråkig användning tar sig uttryck i ordinarie låg- och mellanstadiundervisning, där lärarna och flertalet av eleverna är flerspråkiga. Inom ramen för denna undervisning har jag genom analyser av fältanteckningar från klassrumsobservationer och intervjutranskriptioner åskådliggjort hur flerspråkig användning kan öppna upp för legitimering av flerspråkiga praktiker och vilka funktioner dessa praktiker kan ha.

Skolan utgör en central institution i vilken flerspråkig användning behöver förhandlas. Den förhandlingen kan dock vara otydlig i det ordinarie klassrummet. Som kontrast kan nämnas ämnet modersmål, vars kursplan omfattar formuleringar om flerspråkig användning, vilket saknas i övriga skolämnen (se dock kursplanen i svenska som andraspråk på gymnasiet, Hedman & Magnusson 2019). Även forskning om studiehandledning indikerar att de flerspråkiga praktikerna gynnar elevernas språk- och kunskapsutveckling (Reath Warren 2016; Rosén, Straszer & Wedin 2020). Det som föreliggande studie visar är att även flerspråkiga lärare i ordinarie undervisning på låg- och mellanstadiet skapar mellanrum för flerspråkig användning genom att de, utifrån olika funktioner, legitimerar andra språk än svenska. Dessa funktioner antas här underlätta kunskapsinhämtning genom användningen av delade språkliga repertoarer och en erfarenhetsbaserad känslomässig förståelse samt arbete med språklig medvetenhet. När lärarnas praktiserade språkpolicy innefattar elevers olika språk, skapas mellanrum i en undervisning som traditionellt baseras på en enspråkighetsnorm (se t.ex. Gogolin 2002). Det visar i sin tur på den underutnyttjade potential som flerspråkiga lärare kan bidra med i skolkontexter med hög andel flerspråkiga elever (jfr Daugaard & Dewilde 2017).

Resultaten visar således att elevernas tidigare språkkunskaper kan tas tillvara, både avseende kunskapsinhämtning och utveckling av flerspråkiga

identiteter, även om undervisningsspråket är svenska (i linje med läroplanens formulering, Skolverket 2019a). Mer specifikt tas elevernas språkkunskaper tillvara genom att lärarna ger instruktioner och förklaringar också på andra språk än svenska. Vidare skapar lärarna utrymme för flerspråkig användning genom arbetsgrupper med elever som delar språkliga repertoarer samt via gemensamma uppgifter som inkluderar elevers olika språk. Föreliggande studie visar även på en öppenhet hos lärarna att använda hela sin språkliga repertoar och att lära ord och fraser från elevernas olika språk. I denna studie, får dock inte alla elever samma flerspråkiga stöd, eftersom lärarna inte delar språkliga repertoarer med alla elever utöver svenska (jfr Gilham & Fürstenau 2019). De olika funktionella aspekterna av flerspråkig användning gör också att viss typ av flerspråkig användning kan bli mer tillfällig (t.ex. avseende språkjämförelser) än andra (t.ex. avseende översättningar och förklaringar för att underlätta kunskapsinhämtande på svenska). Någon lärare uttryckte dessutom viss ambivalens inför användandet av andra språk än undervisningsspråket svenska (jfr Cekaite & Evaldsson 2008; Jaspers & Rosiers 2019), vilket uttrycktes genom egna uppsatta ramar för flerspråkig användning. En sådan ambivalens kan förstås i förhållande till läroplanens skrivningar för ordinarie undervisning, där riktlinjer saknas för hur flerspråkigt stöd kan implementeras. Lärarnas ambivalens kan även ses som en mellanrumposition och ett spänningsfält mellan en enspråkighets- och en flerspråkighetsnorm (Bhabha 1994).

Som nämnts inkluderar den språkliga marknad i vilken elevernas olika språk legitimeras även språk som *inte* inkluderas t.ex. i de webbaserade verktyg som används i undervisningen. Samtidigt är det tack vare lärarnas språkkompetenser som en del elever i den studerade kontexten bättre kan förstå instruktioner och genomföra lektionsuppgifter, i likhet med en studiehandledningssituation (jfr Reath Warren 2016). Några av lärarnas flerspråkiga användning baseras dessutom på egna erfarenheter av migration och lärande av och genom svenska som andraspråk (jfr Hedman & Magnusson 2019, 2021). Det visar på den potential som en del flerspråkiga lärare kan ta med i sin undervisning och sin interaktion med elever, t.ex. genom visad förståelse för elevernas situation, pågående språkinläring och språkutveckling (jfr Snoder, Hedman & Dewilde 2021). När flerspråkiga lärare synliggör sina egna flerspråkiga (och känslösbaserade) erfarenheter, öppnar det upp för elevers flerspråkiga identitetskonstruktioner och positionering av den egna flerspråkigheten på sätt som kan vara särskilt betydelsefulla för yngre elever (jfr Snoder 2022).

Sammantaget visar den här studien hur mellanrum skapas via lärarnas flerspråkiga användning och praktiserade språkpolicy där flerspråkig användning omförhandlas. De språkliga mellanrummen illustrerar också hur olika funktioner av flerspråkig användning kan ta sig uttryck. Resultaten indikerar att skolan, som en av flera samhällsarenor, kan tillvarata såväl lärares som elevers flerspråkiga kompetenser i syfte att stödja

kunskapsinhämtning, flerspråkig identitetsutveckling (jfr Laursen 2017) och ökad delaktighet. I förlängningen innebär det att se elevers och lärares flerspråkighet som en resurs av betydelse inte bara för individen utan också för samhället. Med tanke på att skolkontexter skiljer sig åt behövs dock fler studier av flerspråkiga lärares roll i skolans tidiga år. Sådana studier kan också vara aktionsforskningsinspirerade där utökade flerspråkiga utrymmen arrangeras för de syften som framkommit i denna studie.

Transkriptionsnyckel

	höjande tonläge
↓	sänkt tonläge
(.)	paus i sekunder mätt
—	betoning
Ja:aa	förlängt tal
(skratt)	skratt
[...]	borttaget tal/utebliven sekvens
(.hhh)	hörbar inandning

Referenser

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, ss. 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alstad, G. T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' Beliefs and Practices in Creating Multilingual Spaces: The Case of English Teaching in Norwegian Early Childhood Education. I Schwartz, M. (red.) *Preschool bilingual education. Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents*, Cham: Springer International publishing ss. 245–282.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bigestans, A. (2015). *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A773560&dswid=1772>
- Bomström Aho, E. (2020). Nyanlända gymnasieelever – Elevidentiteter och språkbarriärer. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-32194>
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), ss. 213–234. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Bonacina-Pugh, F. (2017). Legitimizing multilingual practices in the classroom: The role of the 'practiced language policy'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), ss. 434–448. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1372359>

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity in association with Basil Blackwell.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), ss. 585–614.
<https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2008). Finding identity: Theory and data. *Multilingua*, 27(1–2), ss. 151–163.
<https://doi.org/10.1515/MULTI.2008.008>
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin>
- Busch, B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. I Martin-Jones, M. & Martin, D. (red.), *Multilingual research. Critical and ethnographic perspectives*, London: Routledge, ss. 46–60.
- Cekaite, A., & Evaldsson, A.-C. (2008). Staging linguistic identities and negotiating monolingual norms in multiethnic school settings. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), ss. 177–196.
<https://doi.org/10.1080/14790710802387588>
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781473910607>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M. V., & Kulbrandstad, L. A. (2013). ”Säl är kaka på spanska”: Arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum. I Hedman, C. & Wedin, Å. (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*, Lund: Studentlitteratur. ss.19-44.
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*, Diss. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Daugaard, L. M., & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere—I danske og norske skoler. *Nordand*, 1(1), ss. 6–22.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>
- De Fina, A. (2018). The ethnographic interview. I *The Routledge Handbook of linguistic ethnography*. London: Taylor & Francis Group. ss. 154-167.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Diss. Oslo: Oslo university.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-58397>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fennema-Bloom, J. (2009). Code-Scaffolding: A Pedagogic Code-Switching Technique for Bilingual Content Instruction. *Journal of Education*, 190(3), ss. 27–35. <https://doi.org/10.1177%2F002205741019000304>
- Gal, S. (1979). *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press.

- Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), ss. 125–139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg: modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand*, 2(1), ss. 4–22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2018-01-01>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2019). The Impact of Mother Tongue Instruction on the Development of Bilinguality: Evidence from Somali–Swedish Bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), ss. 108–131. <https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gilham, P., & Fürstenau, S. (2019). The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life. *Language and Education*, 34(1), ss. 36–50. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1668008>
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), ss. 123–138. <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.1.3>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), ss. 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), ss. 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2019). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden. Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, 13(1), ss. 85–105. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1890309>
- Heller, M. (1996). Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, 8(2), ss. 139–157. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(96\)90011-X](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(96)90011-X)
- Heller, M. (1999). Alternative ideologies of la francophonie. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), ss. 336–359. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00082>
- Institutet för språk och folkminne. (2019). *Språken i Sverige—Institutet för språk och folkminnen*. <http://www.isof.se/om-oss/for-dig-i-skolan/sprak-for-dig-i-skolan/spraken-i-sverige.html>
- Jaspers, J., & Rosiers, K. (2019). Soft power: Teachers' friendly implementation of a severe monolingual policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1585864>

- Kirsch, C. (2018). Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), ss. 39–55.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1304954>
- Knudsen, H. B. S., Donau, P. S., Mifsud, C. L., Papadopoulos, T. C., & Dockrell, J. E. (2020). Multilingual Classrooms—Danish teachers' practices, beliefs and attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), ss. 767–782.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754903>
- Laursen, H. P. (2017). Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. (Statusrapport 2017: 10).
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser.*
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), ss. 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Papen, U. (2019). Participant observation and field notes. I Tusting, K. (red.), *The Routledge Handbook of linguistic ethnography*. London: Taylor & Francis Group. ss. 141–153.
- Reath Warren, A. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand: Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning*, 11(2), ss. 115–142.
- Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), ss. 26–48. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/issue/view/165>
- Skolverket. (2015). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Skolverket.
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/system/getfile/getfile>
- Skolverket. (2019b). *Sök statistik om förskola, skola och vuxenutbildning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning>
- Snoder, S. (2022) "Var i kroppen känns språken liksom?" Fyra flerspråkiga lärares reflektioner över yngre elevers språkliga identitetskonstruktioner. *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*, Vol. 7, No. 1, december 2021
- Snoder, S., Hedman, C. & Dewilde, J. (2021). Legitimerad flerspråkighet i utspädd dos - flerspråkiga grundskollärares perspektiv. *Acta Didactica Norden*, vol. 15, Nr.2 <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8477>
- Spolsky, Bernard. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
- Straszer, B., Rosén, J., & Wedin, Å. (2020). Imagining the homeland: Mother tongue tuition in Sweden as transnational space. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(1), ss. 42–60.
<https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1726932>
- Svensson, G. (2020). Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. *HumaNetten*, 45, ss. 40–71.

- Talmy, S. (2011). The interview as collaborative achievement: Interaction, identity, and ideology in a speech event. *Applied Linguistics*, 32(1), ss. 25–42. <https://doi.org/10.1093/applin/amq027>
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv—En tillbakablick, I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk—I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. ss. 743-761.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollag (2010:800) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2019:947—Riksdagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet; 978-91-7307-352-3.
- Yang, X., & Li, J. (2020). Re-exploring language development and identity construction of Hui nationality in China: A sociosemiotic perspective. *Semiotica*, (236-237), ss. 453-476. <https://doi.org/10.1515/sem-2020-0034>
- Yoxsimer Paulsrud, B. (2014). *English-Medium Instruction in Sweden: Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A715747&dsid=4619>