

Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi

ÅSA WEDIN

Högskolan Dalarna, Akademin för språk och medier,

JENNY ROSÉN

Högskolan Dalarna, Akademin för språk och medier

SAMIRA HENNIUS

Högskolan Dalarna, Akademin för språk och medier

Fokus i denna artikel är på transspråkande (translanguaging) inklusive användning av multimodala verktyg i grundläggande skriftspråksundervisning för vuxna inom utbildningen svenska för invandrare (sfi). Syftet är att synliggöra hur språkutvecklande situationer, där såväl muntligt som skriftligt språk ingår, skapas i undervisningen när elevernas språkliga resurser inkluderas genom digitala verktyg. Det empiriska material har skapats och analyserats inom ett aktionsforskningsprojekt där elever inom studieväg 1 på B- och C-nivå från två skilda skolor bloggat med varandra. I artikeln analyseras elevernas språkanvändning i smågruppsarbete och i helklass. Analysen visade att interaktionen innehöll språklig förhandling, omformuleringar och reparationer som stimulerar språkutveckling samt kan karakteriseras som transspråkande. Arbetet gav även eleverna visst inflytande över sitt eget lärande, trots att det direkta bloggandet skedde via läraren. I artikeln argumenteras för att skriftspråksundervisning som gör anspråk på att förbereda eleverna för deltagande i samhällslivet bör stimulera användning av varierade språkliga resurser och inte separera lärande, medborgarskap och vardagsliv.

INLEDNING

I denna artikel riktas fokus mot transspråkande¹ (eng. translanguaging) och användning av multimodala verktyg i grundläggande skriftspråksundervisning inom kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (i fortsättningen sfi). Syftet med artikeln är att visa hur inkludering av elevernas olika språkliga resurser med hjälp av digitala verktyg i undervisningen kan skapa situationer för språkutveckling både vad gäller talat och skrivet språk, samtidigt som det ger eleverna ökat inflytande över sitt lärande. Kunskapsbehovet är stort när det gäller skriftspråksundervisning inom sfi för personer som tidigare inte har haft möjlighet att lära sig läsa och skriva alls, eller endast på grundläggande nivå innan migrationen till Sverige. Forskning om skriftspråksundervisning på nybörjarnivå inriktas ofta mot yngre barn medan forskning om vuxnas läsande och skrivande ofta fokuserar skriftspråksanvändning på avancerade nivåer.

Sfi är en del av den kommunala vuxenutbildningen och riktar sig till personer som saknar grundläggande kunskaper i det svenska språket. Utbildningen har präglats av debatt om dess syfte och kvalitet samt av omorganisering (Lindberg & Sandwall, 2012; Rosén & Bagga-Gupta, 2013). En låg andel av lärarna som arbetar i verksamheten uppfyller legitimationskrav (40%²) och omsättningen av lärare är stor. Det finns idag ingen speciell lärarutbildning i Sverige för undervisning i sfi och få kurser inom svenska som andraspråk som är specifikt inriktade mot undervisning av vuxna generellt och vuxnas tidiga skriftspråksutveckling specifikt. Svensk forskning om undervisning inom sfi (exempelvis Lundgren, 2005; Gustavsson, 2007; Franker, 2011, se även Lundgren & Rosén, 2017 för en översikt) har i begränsad omfattning behandlat didaktiska frågor och har sällan inriktats mot utvecklingen av elevernas skriftspråkliga färdigheter. Detta sammantaget innebär att kunskapsbehovet är stort vad gäller undervisning för den elevgrupp som är i fokus här.

I det projekt som denna artikel bygger på³ riktades fokus mot hur användande av dels digitala verktyg och dels deltagarnas tidigare språkliga erfarenheter i den grundläggande skriftspråksundervisningen kan öka elevernas inflytande över sitt lärande. Med en grund i transspråkande som teoretiskt begrepp, och ett kritiskt perspektiv på lärande analyseras elevers arbete med elevblogg, med fokus på den interaktion som uppstår under skrivprocessen.

1 För definition av termerna se Torpsten, Ann-Christin; Warren, Anne Reath; Straszer, Boglárka; Lindahl, Camilla; Siekkinen, Frida; Svensson, Gudrun; Rosén, Jenny; Allard, Karin & Wedin, Åsa (2016). Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, 2. S. 32–33.

2 http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3602.pdf%3Fk%3D3602

3 Projektet *Språkliga resurser och digitala verktyg i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi*, 2016.

Denna interaktion inkluderar både elevers användning av olika språkliga resurser och rika tillfällen för språkutveckling i svenska, såväl i tal som i skrift.

MULTIMODALITET, TRANSSPRÅKANDE OCH SKRIFTSPRÅKSUTVECKLING

Transspråkande har utvecklats som ett teoretiskt och pedagogiskt begrepp för att synliggöra människors simultana användande av varierade språkliga resurser. Skapat i en walesisk skolkontext som *trawsiethu* av Williams (1994), översattes begreppet av Baker (2011: 288) till *translanguaging* och senare av Torpsten m.fl. till svenska *transspråkande* (2016). Traditionellt har det svenska skolsystemet inte inbjudit till användande av flerspråkiga resurser utan en enspråkigt svensk norm har varit förhärskande (Hyltenstam & Milani, 2012; Rosén, 2017) och växlande mellan olika språk har betraktats som en brist. Inom forskningen har kritik riktats mot att andraspråksforskningen dominerats av en enspråkighetsnorm inom ramen för vad som har kommit att kallas ”the multilingual turn” (Conteh & Meier, 2014; May, 2014). Som en del av denna kritik har transspråkande utvecklats till ett begrepp som refererar såväl till komplexa språkpraktiker som till didaktiska angreppssätt som inkluderar dessa praktiker (García, 2009; Blackledge & Creese, 2010; Lewis, Jones & Baker, 2012a, 2012b; Paulsrud m. fl., 2017).

Skärmbaserat skrivande i relation till tidig skriftspråksutveckling har främst inriktats mot yngre barn (t.ex. Trageton, 2003; Hultin & Westman, 2013; Sofkova-Hashemi, 2013). Medan barns användning av digitala medier ofta relateras till kreativitet i form av berättande och spelande, använder de vuxna i denna studie digitala verktyg i skolan främst för informationssökning och interaktion. Studier av flerspråkiga ungdomars användning av digitala medier (Wedin, 2012, 2015) visar på samtidig användning av olika skriftspråkliga resurser på sätt som kan betecknas som transspråkande, eller translingual literacies (Warriner, 2009; Canagarajah, 2013; Bloom, 2014; Coronel-Molina & Cowan, 2016). Lindahl (2015), visade utifrån studier i teckenspråkiga klassrum hur multimodalitet kan inkluderas i transspråkande, såväl användning av gester och tecknat språk som digital mediering. Även i denna studie förstås transspråkande som ett teoretiskt perspektiv som riktar fokus mot hur människors använder sina språkliga repertoarer, där även olika modaliteter ingår, i meningsskapandet.

Grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi

I Sverige erbjuds sfi-undervisning inom vuxenutbildningen som enligt skollagen (SFS, 2010:800 kap 20, § 2) ska erbjuda undervisning som stärker elevernas

ställning på arbetsmarknaden och främjar deras personliga utveckling. På så sätt kan vuxenundervisningen sägas ha ett demokratimål, ett individmål och ett tillväxtpolitiskt mål (SOU, 2013:20 s.55). Genom en reform 2016 kom sfi-utbildningen att integreras med kommunal vuxenutbildning med målet att skapa en effektivare och mer tydlig utbildning för vuxna personer med svenska som andraspråk. Sfi bedrivs genom fyra kurser, A, B, C och D som samtliga, utom kurs A, avslutas med ett nationellt prov. Enskilda elever följer tre olika studievägar genom utbildningen, beroende på tidigare skolbakgrund. Kursplanerna ställer krav på elevers läs- och skrivförmåga på andraspråket.

Undervisning i läsning och skrivning på grundläggande nivå för vuxna

Ett flertal svenska studier av sfi har belyst problemet med att undervisningen ofta bygger på vad man kallar ett bristperspektiv på eleverna som uppfattas som okunniga och maktlösa (Söderlindh Franzen, 1990; Carlsson, 2002; Norlund Shaswar, 2014). Både Rydén (2007) och Franker (2011) framhåller vikten av att undervisningen i stället bedrivs utifrån ett resursperspektiv där elevernas tidigare kunskap och erfarenhet, exempelvis vad gäller språkliga resurser, tas tillvara och på behovet av att eleverna möts som kompetenta vuxna. Sambandet mellan språkanvändning i hemmet, såväl talad som skriven, belyses av Lundgren (2005) och Norlund Shaswar (2014), som även synliggör sambandet mellan sociala faktorer och användning av texter i olika domäner samt att elever och lärare i sfi kan ha skilda syften med undervisningen. Norlund Shaswar lyfter vidare, liksom Carlsson (2002), betydelsen av att undervisningen görs betydelsefull för eleverna i deras vardagsliv. Medan sfi-undervisningen bland annat styrs av kursplan och de avslutande proven ingår eleverna som vuxna i olika sammanhang där skrift används på andra mer eller mindre styrda sätt, exempelvis i samhälls- och familjeliv.

Grundläggande skriftspråksutveckling för vuxna

Forskning om grundläggande skriftspråksutveckling hos vuxna har i första hand genomförts i samband med litteracitetskampanjer i utvecklingsländer. I många litteracitetsprojekt som genomförts från 1970-talet och framåt har frigörelse och egenmakt (empowerment) haft stor betydelse genom inflytande från Freire (1972). Forskare med antropologiska och tvärkulturella ansatser har studerat litteracitet och litteracitetspraktiker i sådana sammanhang, exempelvis i Peru (Hornberger, 1995), Iran (Street, 1995), och Tanzania (Wedin, 2004). Resultat från dessa studier har använts vid planering av litteracitetsprojekt i ekonomiskt utsatta områden så som i Namibia (Papen, 2001) och Rwanda (Wedin, 2007). Vikten av att deltagarna själva får komma till tals i

litteracitetsprogram betonas bland annat av Papen (2001) och Lankshear och Knobel (2003). I detta ingår möjlighet att påverka på vilket språk läsandet och skrivandet ska ske och enligt vilka normer, samt inflytande över innehållet och över undervisningsformer. För att tidig skriftspråksundervisning för vuxna ska kunna bli ett redskap för att stärka elevernas maktposition, måste deras behov och ambitioner vägas in och eleverna ges möjlighet att påverka normer och regler för varierade former av litteracitet.

Inom det kritiska fältet av litteracitetsforskning, *Critical Literacy*, talar Pitkänen-Huhta och Holm (2012) om tre riktningar där den första tar sin utgångspunkt i Freires frigörande pedagogik, med en syn på språk och litteracitet som medel för maktutövande och möjligheter till frigörelse. Den andra riktningen utgår från ett mer kulturrelativistiskt förhållningssätt medan den tredje, som är av störst intresse för denna studie, är den som bland annat representeras av Martin-Jones och Jones (2000). Här riktas intresset mot litteracitet i flerspråkiga sammanhang och mot relationer mellan litteracitetspraktiker i vardagliga sammanhang och i mer formella sammanhang, samt mot hur maktassymmetrier kan reproduceras av institutioner. Dessa studier befinner sig, liksom denna studie, i ett gränsland mellan litteracitets- och flerspråkighetsfältet.

Interaktion och förhandling för språkutveckling

Skrift är en aspekt av språk och utveckling av olika förmågor relaterade till läsning och skrivning sker på liknande sätt som utveckling av andra språkliga förmågor. Det innebär även att skrift och tal oftast utvecklas parallellt, där talet leder språkutvecklingen i tidiga skeenden (Wedin, 2004). Inom andraspråksforskning betonas att språkutveckling är en social verksamhet genom att människan enklast utvecklar språk i autentisk interaktion med andra. Tidigt betonade Hatch (1978) samtals betydelse för utveckling av grammatiska färdigheter i ett andraspråk. Genom att vuxna har behov av att samtala om abstrakta och komplexa samtalsämnen har de tidigt i andraspråksutvecklingen behov av syntaktiska strukturer på avancerad nivå. Hatch visade hur språkliga funktioner som reparation och förhandling används för att överbrygga språkliga brister, vilket ger andraspråkstalaren stöd för sin fortsatta språkutveckling. Long (1981) utvecklade interaktionshypotesen som lyfter fram interaktionens betydelse genom att den gör språket begripligt och belyste senare (ibid., 1996) betydelsen av återkoppling i form av rättelser, expansioner och omformuleringar för att skapa begripligt utflöde. Swain (1995) framhöll att situationer med pressat utflöde (pushed output) stimulerar språkutveckling genom att de ställer krav på språklig utvidgning, det vill säga utvidgning av språkliga kompetenser och färdigheter. Pressat utflöde användes för att beskriva performans, såväl i tal som i skrift, som utmanar eleven att uttrycka sig på en

nivå som ligger strax över den han eller hon redan behärskar och att därigenom utvidga sin språkliga förmåga. Lindberg (2013) visade i sina studier att just i smågruppsaktiviteter kunde språklig förhandling med omformuleringar och reparation fungera som kommunikativa strategier som möjliggjorde ömsesidig förståelse. Även Swain (1985) betonar vikten av kollaborativ stöttning genom smågruppsarbete och vikten av språkliga utmaningar i andraspråksutvecklingen. Genom språkliga utmaningar, där eleven ställs inför situationer som går utanför tidigare språkbehärskning, skapas situationer för användning av strategier som förhandling, där eleven tillsammans med andra söker nya sätt att formulera sig, och på så sätt utvidga sin språkliga repertoar.

Med stöd i Vygotskijs (1978) sociokulturella förståelse av språkutveckling, argumenterade van Lier (1996) och Atkinson (2002) för en mer socialt inriktad förståelse av interaktion, som integrerade, situerade, sociokognitiva processer. Van Lier framhöll att även i interaktion med jämbördiga eller mindre erfarna talare skapas rika tillfällen till språkutveckling. I en studie av Lindberg och Skeppsstedt (2000) konstaterades att smågruppsarbete höjde elevernas uppmärksamhet på språkliga drag och gjorde omedveten språklig kunskap tillgänglig för reflektion. De fann även att samtal kan utgöra en ram för att tänka högt, och således ha en medierande funktion.

Med begreppet transspråkande läggs fokus på talarens/skribentens repertoar som resurs och en kritisk position tillåts där språkpraktiker beskrivs ur dennes perspektiv (Jonsson, 2012). Transspråkande som pedagogik, det vill säga inkludering av elevernas varierade språkliga resurser i undervisningen, innebär att elever tillåts använda hela skalan av sin språkliga repertoar (Blackledge & Creese, 2010) vilken därmed värderas, inkluderas och inkorporeras i undervisningen. I denna artikel analyseras just hur tillfälle till pressat utflöde, och därmed rika tillfällen till förhandling, reparation och omorganisering, skapas inom en lärarinitierad social interaktion med autentiska mottagare, där smågruppsarbete är en del. Likväl som Lindahl (2015) väljer vi här att inkludera olika modaliteter i transspråkande, såväl digitala som utomspråkliga som exempelvis gester, pekningar etc. Genom forskning i klassrum där elever utmanas språkligt genom autentisk interaktion kan fokus riktas på språkliga praktiker som utvidgar vår förståelse av flerspråkig interaktion och därigenom skapa värdefull insikt i praktiker och processer av betydelse för undervisning.

METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN

Materialet i denna artikel har skapats inom ett aktionsforskningsprojekt, och som sådant med två syften; att utveckla praktiken och att utveckla kunskap om praktiken. Det generella målet var att generera kunskap om grundläggande skriftspråksundervisning för vuxna andraspråksinlärare med kort

skolbakgrund. Det specifika projektet planerades gemensamt av forskarna och de deltagande lärarna. Lärarnas roll var att genomföra undervisningen och forskarnas roll att observera, dokumentera och analysera projektets resultat.

Projektet hade en etnografisk ansats och fyra typer av data samlades in inom projektets ram, 1) fältanteckningar från observationer, 2) foton och audio- och videospelningar, 3) elev- och lärarintervjuer samt 4) artefakter som läromedel, elevtexter och digitalt material. Projektet genomfördes vid två skolor, sfi-skolorna Stranden och Berget, i tre klassrum med elever inom kurserna B och C. Observationer genomfördes vid 15 tillfällen á 3-4 timmar, sammanlagt 52 timmar, med fältanteckningar, audio- och videospelningar, foton, insamlade elevtexter med i vissa fall kommentarer från lärarna. För denna artikel har i huvudsak videospelning från observationer, men även elevtexter och fältanteckningar från arbetet i en av de klasser som ingår i studien använts. Under dessa observationer varierade elevantalet i klassrummet mellan sex och tretton. Etisk hänsyn har varit av stor betydelse under projektet. Information om projektet har getts muntligt och skriftligt på svenska samt på elevernas starkaste språk i den mån det har varit möjligt. Dessutom har eleverna tillfrågats om ytterligare medgivande vid varje enskilt tillfälle för videospelning.

Användning av blogg för skriftspråksundervisningen

På de deltagande skolorna användes redan innan projektet startade olika digitala verktyg i undervisningen inom sfi. Eleverna på den aktuella skolan, sfi-skolan Stranden⁴, hade tillgång till dator eller datorplatta och läraren i den aktuella klassen hade skapat en blogg för att lägga ut övningar som ibland var självriktade och ibland lämnades in för bedömning av läraren. Vid helklassundervisning använde läraren whiteboard tillsammans med en laptop projicerad på duk. Flera av eleverna använde även egen datorplatta eller smart mobil under lektionerna, främst för att hitta översättningar på ord, men även för att söka information.

För att skapa aktiviteter där eleverna stimulerades att använda skrift för autentisk social interaktion nära sina vardagsliv beslöt forskare och lärare tillsammans att skapa en blogg för de medverkande klasserna. Genom att eleverna inte tidigare kände varandra, men som sfi-elever kunde förväntas ha gemensamma frågor att diskutera, syftade den gemensamma bloggen till att skapa tillfällen till interaktion som skulle upplevas som relevanta för eleverna. Bloggen skapades av läraren i Strandenklassen, som en separat blogg skild från den som tidigare hade använts i klassen. Elevernas första blogginlägg bestod av dagbokstext som de hade skrivit under sommaresemestern. Lärarna hade i

4 Alla namn i texten är fiktiva av anonymitetsskäl.

förväg kommit överens om att texterna skulle bearbetas innan de lades ut på bloggen. De ville att texterna inte skulle innehålla alltför många avvikelser från standardnormen, samtidigt som det kunde få finnas smärre språkliga avvikelser i de texter som sedan publicerades. De hade också kommit överens om att bloggen av etiska skäl bara skulle vara öppen för deltagare i projektet, det vill säga lärare, elever och forskare. Eleverna informerades även om att deras texter skulle läsas av andra som de inte kände, och att de därför skulle tänka igenom vad de ville publicera.

Filip, läraren i Strandenklassen, skapade följande rutin för bearbetningen av texterna i sin klass, något som han också tydliggjorde för eleverna:

1. Eleverna skrev en text på papper.
2. Texterna lämnades till läraren som gav respons och kommenterade.
3. Eleverna skrev en ny version av texten på datorplattan med uppmaningen från läraren att läsa igenom texten och kontrollera.
4. Texterna skickades till läraren en andra gång.
5. Eleverna läste texten tillsammans i par och spelade in läsningen på datorplatta med uppmaningen att de kunde lägga till och ändra i texten.
6. Texterna skickades till läraren en tredje gång som gav respons.
7. Eleverna bearbetade texterna ytterligare och skickade dem till läraren som gjorde en sista kontroll.
8. Läraren publicerade texterna på bloggen.

Eleverna i den andra sfi-skolan skapade sina texter genom en liknande arbetsprocess.

Undervisningens genomförande

Samtliga elever på Stranden hade bedömts ha ingen eller kort skolbakgrund när de började på sfi. Undervisningen bedrevs på förmiddagar, men vissa elever studerade även på eftermiddagen två dagar i veckan tillsammans med elever i en annan klass. Medan vissa elever deltog fem dagar per vecka, var några elever ute på praktik två dagar och i skolan tre. Alla elever förutsattes även studera självständigt hemma. Inför bloggskrivandet gav läraren samtliga elever i uppgift att skriva dagbok om vad de gjorde under sommarens semester. När de kom tillbaka hade samtliga skrivit texter på 1-2 sidor i sina skrivböcker som efter bearbetning publicerades på bloggen varvid Bergetklasserna läste och bearbetade texterna tillsammans med lärarna och sedan skrev texter tillbaka till Strandeneleverna.

Texterna från Bergeteleverna innehöll några frågor och dessa arbetade eleverna på Stranden gruppvis med att besvara. Svaren diskuterades sedan gemensamt i klassen innan de publicerades. Nedan kommer fokus att riktas mot arbetet i detta steg i processen, där Strandenklassens elever först gruppvis och sedan under lärarledning besvarar Bergetklassernas frågor. Några utdrag ur videoinspelningar kommer att analyseras.

SFI-SKOLAN STRANDEN BESVARAR BERGETS FRÅGOR

Under arbetet med att läsa och besvara frågorna från Bergetklasserna använde eleverna papper och penna tillsammans med datorer, datorplattor och egna mobiler. Inledningsvis delades klassen upp i grupper, bestående av tre till fyra elever. Frågorna från Berget löd: "Vad gör ni på sfi i er grupp? Hur många timmar i veckan studerar ni? Har ni samma tid varje dag? Har ni Komvux på skolan? Hur många lärare finns det på sfi?" Vid såväl smågruppsinteraktion som helklassinteraktion uppstod många tillfällen för förhandling, omformulering och reparation. Särskilt frågorna om skoltider, den andra och den tredje frågan, förorsakade många diskussioner. Här kommer tre specifika exempel att presenteras och analyseras med fokus på användning av olika språkliga resurser. Olika modaliteter, muntliga, skriftliga och visuella, kommer inte att behandlas som separerade från varandra utan länkade i varandra. Det innebär att skrift här betraktas som ingående i praktiker, för att skapa en förståelse av de komplexa sammanhang där skrift ingår. Detta möjliggör ett kontextualiserande av elevernas skriftspråksanvändning som resurser för deltagande utan att gränser skapas mellan olika modaliteter.

Skrivande av svar i grupp

I gruppdiskussionen sitter Said, Ali och Hasan och arbetar med att besvara frågorna. Under diskussionen sitter var och en med en penna i handen och Said och Hasan har även ett papper framför sig men den ende som skriver under samtalet är Hasan. Ett papper med frågorna, utskrivet av läraren, ligger i mitten. Förutom svenska förstår Ali och Hasan arabiska vilket Said inte gör.



Bild 1: Elevernas placering.

Vid frågan om hur många timmar per vecka de studerar uppstår diskussion. Hasan föreslår först tre timmar per dag varvid Said invänder och säger fyra. Hasan och Ali argumenterar att eftersom de börjar halv nio, slutar 12 och har 30 minuter rast blir det tre timmar och Hasan tar då fram sin mobil, klickar fram miniräknaren och börjar räkna.

Exempel 1: Antal undervisningstimmar per vecka⁵

- 1 H: Ok kan [tar fram miniräknare på mobilen]
- 2 S: Vi har fyra timmar (.) och så tretti tretti minuter rast det blir t tre det blir tre
- 3 ti tre timmar och tretti
- 4 A: tre timmar nej tre timmar inte fyra timmar
- 5 S: minuter (.) ok
- 6 H: Ja (xx)

⁵ Transkriptionsnyckel

(xx) ohörbart

[skrattar] hakparentes uttrycker utomspråkliga företeelser i interaktionen

(.) paus, en punkt per sekund

S: Vi har fyra

A: tre överlappande tal

Calculator kursiv för sådant som sägs på engelska eller med engelskt uttal

Sabaatash fet stil för sådants som sägs på arabiska. Flera gånger används arabiska som ligger långt från standardarabiska. Transkriptionen har i så hög grad som varit möjligt följt uttalet, med ayn uttryckt med a.

(vi har) svensk översättning efter något som sagts på arabiska

Er understruket ord används när något uttalas med emfas

- 7 A: Och (..) och
 8 H: Mm (..) de måndag
 9 A: Måndag ja
 10 [H använder mobilen]
 11 S: Vad gör du?
 12 H: Jag använder *calculator*
 13 S: [skratt]
 14 A: Varför?
 15 H: Jo [räknar]
 16 A: Tre och
 17 S: Tre timmar tretti minuter
 18 H: Nej tre t
 19 A: Därför **khamastash indak e e e sabaatash u nuss** (femton du har e e e
 20 sjutton och en halv).
 21 H: [visar med handen att han vänder sig till A] Ja **la la maweedna li khamsa**
 22 **eh** (nej, nej vår tid är till fem ja) två ti två dagar börjar eftermiddag [vänd till
 23 S och visar med två fingrar]
 24 H: två ti två dagar börjar eftermiddag
 25 A: Nej er grupp den grupp men inte an inte annan grupp [pekar på papperet
 25 med frågorna]
 27 H: Jag [pekar på sig själv med båda händerna] studera på veckan på veckan (.)
 28 två dagar [visar med två fingrar] så studerar [visar med höger hand åt höger,
 29 mot andra elever] på eftermiddag
 30 A: ok
 31 du pratar inte själv du pratar för gruppen
 32 H: gruppen den grupp [pekar på sig själv]
 A: ja här grupp kurs e kurs C
 H: Kurs C jag Said Ali Hasan
 A: Nej inte alla
 H: Jo alla [smackar] bara två eller tre elever kommer
 A: m m

I detta exempel använder sig eleverna inte bara av olika språk utan även av olika modaliteter. Ali använder sig av arabiska på rad 18 och Hasan visar då med handen att han vänder sig tillbaka till Ali när han fortsätter på arabiska. När han sedan vänder sig till Said, som inte talar arabiska, övergår han till svenska och förtydligar genom att hålla upp två fingrar. Här tar Said över mobilen från Hasan och håller mobilen i centrum medan han räknar och de diskuterar tillsammans hur antalet timmar ska räknas och svaret formuleras.

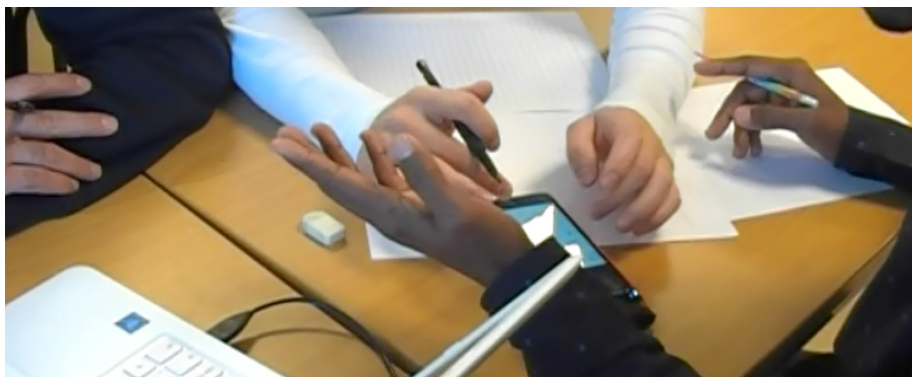


Bild 2: Med mobilen i centrum räknar man och diskuterar sig fram till ett svar.

Även när interaktionen fortsätter så skapar eleverna mening med hjälp av olika språkliga resurser, inklusive olika modaliteter när de diskuterar sig fram till ett gemensamt svar.

- 33 S: [tar mobilen] ursäkta jag måste där till exempel [räknar på mobilen] till
 34 exempel tre tretti fem
 35 H: tre nej inte fem timmar nej inte fem timmar
 36 S: I veckan jo eftermiddag (xxx) eftermiddag två timmar
 37 H: E (...) börjar klockan ee
 38 S: Ett
 39 H: ett
 40 S: Ett slutar tre
 41 A: tre tre timmar
 42 S: Två timmar fyra timmar två dagar
 43 H: Två timmar ja *plus*
 44 A: **sabaatash u nuss** (sjutton och en halv)
 45 H: Ja tjugo
 46 S: Ja tjugo och femtio [vänder mobilen mot H det står 20,5]
 47 H: Femti minuter
 48 S: Det tjugo och fem skriv tjugo
 49 A: Tjugo a tjugo timmar
 50 S: Tjugo timmar i veckan
 H: Ok [börjar skriva och säger högt, de andra säger med] vi (.) studerar

Hasan fortsätter skriva och säga högt, de andra säger efter. Eleverna förhandlar sig fram till ett gemensamt svar och använder för detta svenska (tal och skrift), arabiska (tal), handrörelser (gester och pekningar), mobil, pennor (för att peka bl. a.) och de olika papperen. När de enats skriver Hasan svaret och medan han skriver följer de andra med och säger högt det som ska skrivas. På så vis blir

skrivandet en kollektiv aktivitet och texten formuleras genom förhandlande där olika modaliteter och språk ingår.

När svaret är skrivet visar Hasan på nästa fråga genom att peka med pennan på papperet med frågorna, ”Vad gör ni på sfi i er grupp?”. De resonerar fram ett gemensamt svar och formulerar svaret med utgångspunkt i frågan men när någon formulerar ”Vi gör på sfi i er grupp” protesterar Ali och börjar argumentera för att de ska använda ett annat pronomen än ”er”.

Exempel 2: Vår grupp

- 1 S: Vad skriver du
- 2 H: Vi studera [skriver] vi
- 3 gör
- 4 S: vi nej inte studerar vi gör vi gör på sfi i er grupp olika övningar till
- 5 exempel
- 6 A: Olika saker
- 7 S: M olika saker till exemp vi gör på sfi i er grupp i er grupp
- 8 H: I er [skriver]
- 9 S: I er grupp i er grupp
- 10 H: I er [skriver]
- 11 S: Er grupp
- 12 A: Nej inte er grupp
- 13 S: [pekar på den skrivna frågan på papperet] i er i er grupp
- 14 H: i er grupp
- 15 A: **Lish lih** (varför det här) [pekar på frågetecknet som H skrivit på papperet]
- 16 S: [skrattar] det frågetecken
- 17 H: [suddar frågetecknet och skriver om det] er grupp olika
- 18 S: Olika saker
- 19 H: Oli
- 20 A: Inte er [pekar med sin penna på ordet er som H skrivit] (.) vi grupp
- 21 S: Vi gör i sfi i er grupp [pekar på sig själv med pennan] till exempel [pekar
- 22 mot sig själv med båda händerna] vår grupp
- 23 A: Dom frågar er grupp
- 24 H: Ja dom svarar så här [pekar på papperet]
- 25 A: Dom frågar er grupp
- 26 S: Vi svarar på också samma [skratt] er grupp
- 27 A: Nej inte samma er
- 28 [H reser sig och går iväg till den plats där han har sina saker]
- 29 S: Dom frågar på inte annat [pekar först med pennan på papperet, visar sen
- 30 med händerna bortåt mot övriga elever] grupp i er grupp [pekar med två fing-
- 31 rar på frågepapperet]

- 31 A: Nej er jag du
 32 S: Vi svarar på (.) samma frågor
 33 A: [kommer tillbaka med en tabell över olika pronomen] er
 34 S: Dom frågar inte [böjer sig över frågepaperet och pekar] dom frågar vad
 35 gör ni på sfi (.) till exempel vad gör ni på sfi [pekar med vänster hand på det
 36 skrivna svaret] vi studerar på sfi till exempel vi gör två
 A: Mm
 H: [visar med båda händerna genom att peka fram och tillbaka] vi vi

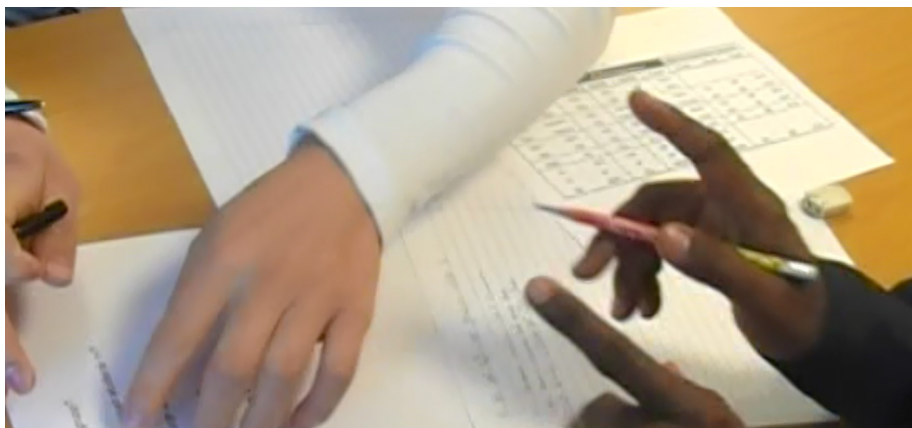


Bild 3: Hasan visar med fingrarna fram och tillbaka.

- 37 S: Två olika [visar med båda händerna] frågor dom frågar vad gör ni på sfi er
 38 grupp
 39 A: [pekar på det skrivna paperet] nej oss man säger
 40 H: [söker i pronomentabellen] er
 41 A: Inte er du har skrivit annat vi [pekar med pennan på vi]
 42 H: Vi [pekar snabbt på det skrivna vi]
 43 A: Du kan inte skriva er [pekar med pennan växelvis mellan vi och er]
 44 H: Nej vi [visar en cirkel med båda händerna]
 45 A: En fråga
 46 S: Till exempel
 47 A: Ser du (.) du kan inte skriva er
 48 H: [tar suddet och suddar er]
 49 A: Vi [pekar på vi i tabellen] i stället för oss [pekar på er] här
 50 H: Oss?
 A: **Nahnu** (Vi) [visar med ena handen som en cirkel] oss grupp

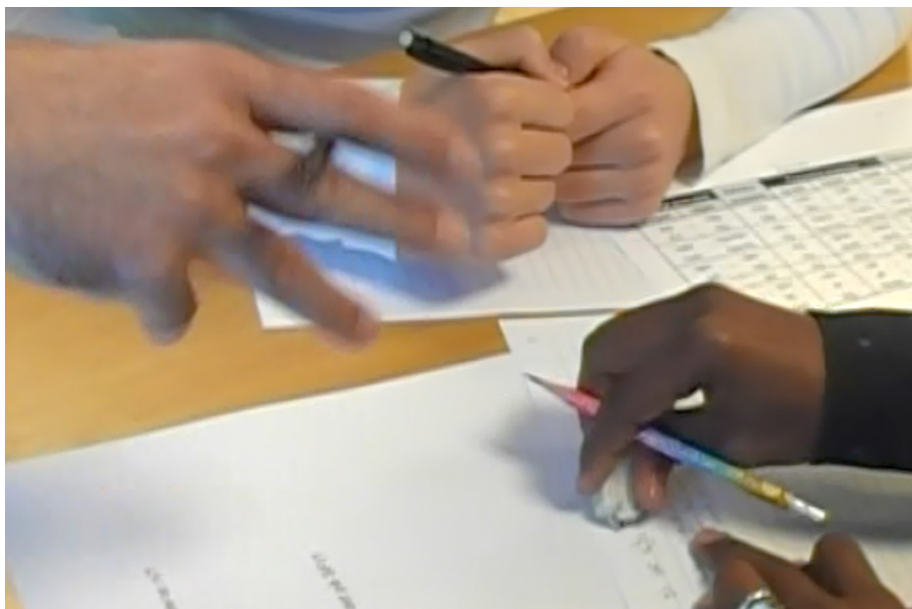


Bild 4: Ali visar en cirkel med ena handen.

- 51 [H raderar]
 52 S: Inte oss vår inte oss vår grupp
 53 A: (xxx)
 54 H: Vår
 55 A: Vår ja vår grupp mm
 56 S: Vi gör på sfi i vår grupp
 57 H: Vår grupp
 58 A: Mm
 59 S: Vår grupp olika saker

Först föreslår Said alltså att de ska börja svaret med ”Vi gör på sfi i er grupp” varvid A protesterar (på rad 10) ”Nej inte er grupp”. Det förefaller som att Ali och Said använder som strategi för formulering av svaret omformulering av frågan. Detta mönster för att formulera svar har vid observation i klassrummet tidigare förespråkats av Filip, läraren. Här är emellertid Ali och Said oense om vad som ska upprepas. Hasan verkar inse att det är ett annat pronomen som behövs, går iväg till sin ordinarie plats och hämtar en tabell över svenska pronomen som de fått tidigare av läraren. När han tittar i den får även han fram ”er” (rad 31). Ali pekar då på papperet där Hasan skrivit svaret (rad 38) och säger ”nej oss man säger” och visar därmed att han tänker att andra person i frågan ska ändras till första person i svaret. Utifrån det skrivna svaret och pronomentabellen fortsätter Ali och Hasan att diskutera vi/oss. I diskussionen

använder de sig av gester för att uttrycka första/andra person och singular/plural. När så Ali (rad 50) använder arabiska ”**nahnu**” (vi), visar med handen i cirkel att hela gruppen ska inkluderas samt formulerar ”oss grupp” föreslår Said ”vår grupp” som de enas kring. Här är det genom förhandlande med en kombination av tal och skrift med gester och den pronomentabell de har sen tidigare, som eleverna gemensamt kommer fram till en formulering som de enas om.

Argumentation i helklass

När eleverna sedan samlas i helklass har läraren Filip fört över deras skrivna svar till sin laptop och visar dem inför hela klassen på duk. Han går igenom fråga för fråga och svaren diskuteras och utvecklas. Eleverna är engagerade och uttrycker många synpunkter på svaren, såväl till innehåll som till form. En diskussion uppstår om hur mycket de ska skriva som svar på frågan vad de gör i sfi i sin grupp, där Ayana argumenterar för att de ska skriva många saker, medan Said hävdar att eftersom de har skrivit till exempel räcker det med något exempel. Detta leder till en diskussion om olika sätt att uttrycka exemplifiering. Här förstår en större del av eleverna arabiska, tre elever förstår inte eller lite arabiska och läraren förstår inte arabiska.

Exempel 3: Till exempel⁶

- 1 Ayana: (xxx) **intom arab loghto intom beteato methal** (ni araber dess språk ni
- 2 ger exempel) till exempel **rah tijibo ashyaa hawn** (ni kommer att ange saker här)
- 3 Hasan: **Majibna alashyaa elithnin de yimkin ihna kenna wesia** (Vi har ju
- 4 nämnt de där två sakerna vi var kanske bredare)
- 5 [några skrattar]
- 6 Filip: Nu får ni förklara för oss vad ni säger för nånting [skrattar] ... ja Hasan vad
- 7 vad säger ni kan ni försöka på svenska så att Bhante och jag och förstår Said också
- 8 H: Hon säger a du skriver till exempel varför inte skriver långt
- 9 F: ja
- 10 F: Varför jag inte skriver till exempel
- 11 H: läser texter och skriver texter (.) pratar
- 12 F: Frågar Ayana varför
- 13 H: Ja
- 14 F: Varför ni bara berättar dom
- 15 H: Ja
- 16 F: Vad svarar ni då? Vad svarar ni då? Vad tycker du Ali?

⁶ Ayana som är andraspråkstalare av arabiska använder många ickestandardformer här. Den arabiska texten är därför skriven så nära hennes uttal som möjligt och den svenska översättningen är gjord så att den snarare är en tolkning av det sagda än en översättning. Avsikten är att ge en bild av det hon säger som så nära som möjligt ska överensstämja med hennes tal.

- 17 A: Hasan man skriver till exempel man måste säga mer mer
18 H: Ok [skrattar]
19 Bhante: Man kan säga den läsa texter och e (.) läsa texter och läser e och läsa texter e och skriver
20 F: Läser texter och skriver
21 A: Och om den e slut man nu skriver till exempel
22 H: Ok e
23 F: Ja en sak som man kan säga är ju att
24 H: A Filip
25 F: Ja
26 H: E läser texter och skriver texter inte punkt gstra va vad betyder på svenska
27 A: Ja och mer
28 H: Gstra
29 A: Ja och och mer?
30 H: Pu punkt finns så så så [visar genom att slå ett finger tre gånger mot bordet]
31 F: Du menar
32 H: *Etc* (engelskt uttal)
33 F: Ja precis ja vi ja på svenska så brukar vi kunna skriva e oj [skriver med sin laptop "m.m." så att det visas på skärmen] vi kan skriva så här med mera
34 H: Med mera ja
35 F: Ja det betyder att det finna mer mer mer saker ja med mera
36 A: Ja det är bra
37 F: Så brukar vi ganska ofta skriva när man menar ja
38 A: Mer mer
39 F: Läser texter och skriver texter
40 (flera pratar)
41 A: Mm **hassa gibtha** (Nu har jag fått till det)

Ayana argumenterar främst på arabiska att även om de använder "till exempel" så tycker hon att de ska räkna upp flera olika aktiviteter. Läraren Filip ber dem förklara för de andra som inte förstår varvid Hasan förklarar på svenska det som Ayana har sagt. Här är det inte helt klart om Filip förstår, men Ayana argumenterar vidare: "Hasan man skriver till exempel man måste säga mer mer". Bhante ger då några förslag på vad de kan skriva (rad 19) som omformuleras av Filip. Ayana fortsätter att argumentera: "Och om den e slut man nu skriver till exempel" (rad 21). På initiativ av Hasan övergår samtalet i en diskussion om hur de kan formulera exemplifiering på rad 26 där han frågar läraren: "läser texter och skriver texter inte punkt gstra va vad betyder på svenska". Ayana stödjer Hasans fråga genom att inflika "Ja och mer". Filip förstår inte direkt vad de menar, varför de fortsätter förklara tills Filip visar att han har förstått (rad 33-34): "Ja precis ja vi ja på svenska så brukar vi kunna skriva e oj [skriver "m.m." med sin laptop så att det visas på skärmen] vi kan skriva så här med mera". Här förefaller det som att Hasan vill föreslå tecknet "...", medan Filip väljer "m.m.". Ayana upprepar "mer mer" och

säger slutligen på rad 42: ”Mm **hassa gibtha**” (nu har jag fått till det). Även detta är ett exempel på att eleverna initierar diskussion inte bara om innehållet utan även om språkets form. Uppgiften, att formulera svar på frågan ”Vad gör ni i sfi i er grupp” övergår här på elevinitiativ till en diskussion kring hur exemplifiering kan uttryckas på olika sätt. I denna interaktion växlas mellan lärarlett tal och elev-elev-interaktion. Lärarens visar genom användning av duk för projektion av sin laptop den text som gemensamt produceras och gester och olika språk används för att förtydliga. Några elevers användning av olika varieteter av arabiska stöttar interaktionen och det textskapande som sker, trots att flera, däribland läraren, inte förstår arabiska.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

Användningen av digitala medier för autentisk interaktion genom arbetet med en gemensam blogg skapade här situationer för interaktion som motiverade användning av skrift, samtidigt som textens utformning förhandlades fram. I de exempel som visats här är transspråkande, inkluderande multimodalitet, en viktig del i meningsskapandet i den interaktion som uppstår. Genom att elever deltog från klasser som geografiskt är skilda åt i tid och rum, vilket är det som vanligen gäller när skrift används, skapades interaktion där utmaningar uppstod. Detta kan därmed betraktas som autentisk skriftspråksinteraktion. Engagemanget från elevernas sida var stort och situationer som ställde eleverna inför språkliga utmaningar skapades såväl i arbete i smågrupper som i helklass. Besvarandet av frågorna medförde diskussioner och argumentation kring både innehåll och form, som ställde krav på utvidgning av elevernas språkliga repertoar. Därigenom skapades rika tillfällen till språkutveckling som inkluderande transspråkande.

För att sfi ska kunna utvidga elevernas förutsättningar för samhälleligt deltagande som medborgare med egen agens och med reellt inflytande över sina egna liv, är det viktigt att de utvecklar kunskap om språkande, alltså om oralitet och litteracitet i samverkan, samt om användande av olika språkliga resurser som möjliggör ett deltagande i samhällets olika domäner. Undervisningen behöver även skapa diskurser och sammanhang där eleverna erbjuds möjligheter att utveckla strategier som kan användas i social handling (Freire, 1972; Pennycook 2001) samtidigt som den utmanar till användning av flera språkliga resurser genom förhandling, omformulering och reparation (Hatch, 1978; Swain, 1995; Lindberg, 2013) samt till transspråkande (García, 2009; Blackledge & Creese, 2010) inklusive multimodalitet (Lindahl, 2015). Den undervisning som analyserats här erbjöd eleverna vissa möjligheter till inflytande över den egna undervisningen genom att de gavs redskap för autentisk

interaktion genom och kring skrift. I detta fall var bloggen det verktyg som möjliggjorde denna interaktion och elevernas inflytande innefattade inte bara innehåll utan även diskussion om språkets form.

Skriftspråksundervisning på grundläggande nivå behöver skapa situationer där eleverna upplever behov av att använda skrift för interaktion. I detta fall skapades bloggen på initiativ av läraren och elevernas utrymme att påverka innehåll och användning var begränsat. Därför är det här inte möjligt att avgöra om alla elever i detta fall insåg skillnaden mellan läsandet och skrivandet via bloggen och andra typer av övningar i undervisningen. Detta hade kanske krävt att arbetet utvecklats vidare så att eleverna även hade hanterat själva bloggen, som i detta fall skedde via lärarna.

För skriftspråksundervisning som bygger på autentisk interaktion, krävs en undervisning som erbjuder verktyg för utforskning i stället för färdigproducerade läromedel och som erbjuder eleverna stöd för att utvidga sina språkliga resurser, inklusive strategier för läsande och skrivande, utifrån egna upplevda behov. För den grupp elever som är i fokus här, som tidigare har haft begränsade möjligheter att läsa och skriva, kan det också vara av betydelse att lärare förmår visa eleverna olika möjligheter för samhälleligt deltagande där skrift har betydelse. Vissa av dessa elever kan tidigare ha haft begränsade möjligheter till att göra sina röster hörda och kan därmed vara betjänta av stöd för att utöva sina medborgerliga rättigheter, så som att föra sin talan i ärenden av betydelse för det egna livet. För detta krävs en (skrift-)språk(s)undervisning inom sf som inte behandlar lärande, medborgarskap och vardagsliv som separerade från varandra, och som inte heller separerar olika språk och olika språkliga modaliteter från varandra, utan som stimulerar till transspråkande inkluderande multimodalitet.

REFERENSER

- Atkinson, Dwight (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-545.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th edn). North York, Ontario: Multilingual Matters.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Bloom, Rachel (2014). Negotiating language in transnational health care: Exploring translingual literacy through grounded practical theory. *Journal of Applied Communication Research*, 08/2014, 42(3), 268-284, doi.org/10.1080/00909882.2014.911942.

- Canagarajah, A. Suresh (Red.). (2013). *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. New York: Routledge.
- Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare-brygga eller gräns?: Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Dept. of Sociology, Univ.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Red.). (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coronel-Molina, Serafn, M., & Cowan, Peter M. (2016). Amerindian and translingual literacies across time and space. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 05, 1-15, doi.org/10.1080/01434632.2016.1186682
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Freire, Paolo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.
- Gustavsson, Hans-Olof (2007). *Utan bok är det ingen riktig undervisning: En studie av skolkulturella referensramar i sfi*. Stockholm: HLS Förlag
- Hatch, Evelyn (1978). Discourse analysis and second language acquisition. I: Hatch, Evelyn (Red). *Second Language Acquisition*. (s. 401-435). Rowdley, MA: Newbury House Publishers.
- Hornberger, Nancy (1995). Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes. *Language and Education: An International Journal*, 9(4), 233-248.
- Hultin, Eva & Westman, Maria (2013). Literacy teaching, genres, and power. *Educational Enquiry*, 04(02), 279-300 s.
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger, (Red.). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. (s.17-246). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Jonsson, Carla (2012). Making silenced voices heard: Code-switching in multilingual literary texts. I: Sebba, Mark, Mahootian, Shahrzad & Jonsson, Carla. (Red.) *Language Mixing and Code-Switching in Writing: Approaches to Mixed-Language Written Discourse*. (s.212-232). New York: Routledge.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michelle (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press, Philadelphia.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn and Baker, Colin (2012a). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 641-654.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn and Baker, Colin (2012b). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18(7), 655-670.
- van Lier, Leo (1996). Conflicting voices: Language, classrooms and bilingual education in Puno. I: Bailey, Kathleene M. & Nunan, David (Red.). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education* (s.367-387). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindahl, Camilla (2015). *Tecken av betydelse: En studie av dialog i ett multimodalt, teckenspråkigt tvåspråkigt NO-klassrum*. (Doktorsavhandling).
- Lindberg, Inger (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. (s. 481-518). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger & Skeppsstedt, Ingrid (2000). Ju mer vi lär tillsammans: Rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H (Red.). *Svenskan i tiden: Verklighet och visioner*. (s.198-224). Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. (s.368-477). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Long, Michael, H. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. (379), 259-278, doi: 10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.
- Long, Michael (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I: Ritchie, William & Bhatia, Tej (Red.). *Handbook of Second Language Acquisition*. (s. 413–468). San Diego: Academic Press.
- Lundgren, Berit (2005). *Skolan i livet - livet i skolan: Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Lundberg, Berit & Rosén, Jenny (2017). *15 års forskning om sfi - en överblick: Förstudie inför ett Ifous FOU-program*. Stockholm: Ifous – Academedia.
- Martin-Jones, Marilyn & Jones, Kathryn (Red.). (2000). *Multilingual Literacies*. Amsterdam, John Benjamin Publishing Company.
- May, Stephen (2014). Introducing the “Multilingual turn”. I: May, Stephen (Red.). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (s. 1-6). New York: Routledge.
- Norlund Shaswar, Annika (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. Umeå: Umeå universitet.
- Papen, Uta (2001). Literacy – your key to a better future? Literacy reconciliation and development in the National Literacy Programme in Namibia. I: Street, Brian, V. (Red.). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. (s.61-77). London: Routledge.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (Red.) (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. London: Multilingual Matters.
- Pennycook, Alistair (2001). *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Pitkänen-Huhta, Anne & Holm, Lars (Red.) (2012). *Literacy Practices in Transition*. Bristol: Multilingual Matters.

- Rosén, Jenny (2017). Spaces of Translanguaging in Swedish Education Policy. I: Paulsrud, Bethanne; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (Red.) *New Perspectives on Translanguaging and Education. Multilingual Matters*.
- Rosén, Jenny & Bagga-Gupta, Sangeeta (2013). Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: An analysis of discourses associated with 'Swedish for immigrants'. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 68–88.
- Rydén, Inga Lena (2007). *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sofkova-Hashemi, Sylvana (2013). Wikimediated writing: Design, media, writing strategies and feedback in online text production. I: *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-18.
- SOU (2013). *Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå – en översyn för ökad individanpassning och effektivitet. Betänkande av GRUV-utredningen*. SOU 2013:20 <http://www.regeringen.se/49b716/contentassets/5dbf4db040ca4677a7f13ac7bb1a7568/kommunal-vuxenutbildning-pa-grundlaggande-niva--en-oversyn-for-okad-individanpassning-och-effektivitet-del-1-av-4-forord-och-kapitel-1-5-sou-201320>
- Street, Brian, V. (1995). *Social Literacies Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. New York: Longman Publishing.
- Swain, Meryll (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. I: Gass, Susan & Madden, Carolyn (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Swain, Meryll (1995). Three functions of output in second language learning. I: Guy Cook & Barbara Seidlhofer (Red.) *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in the Honour of H. G. Widdowson*. (s.125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Söderlindh Franzén, Elsie (1990). *Lära för Sverige: En studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (grundvux)*. Stockholm: Stockholms universitet.

- Trageton, Arne (2003). Å skrive seg til lesing: IKT i *småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torpsten, Ann-Christin; Warren, Anne Reath; Straszer, Boglárka; Lindahl, Camilla; Siekkinen, Frida; Svensson, Gudrun; Rosén, Jenny; Allard, Karin & Wedin, Åsa (2016). Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, (2), 32–33.
- Warriner, Doris, S. (2009). Transnational literacies: Examining the global flows through the lens of social practice. I: Baynham, Mike & Prinsloo, Mastin (Red.). *The Future of Literacy Studies*. (s.160-180). New York: Palgrave MacMillan.
- Wedin, Åsa. (2004). *Literacy Practices in and out of School in Karagwe: The case of primary schoolliteracy education in rural Tanzania*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University
- Wedin, Åsa (2007). Literacy and Power: The Cases of Tanzania and Rwanda. *International Journal for Educational Development*, 28(2008), 754-763, doi:10.1016/j.ijedudev.2007.09.006
- Wedin, Åsa (2012). Literacy in negotiating, constructing and manifesting identities: The case of migrant unaccompanied asylum-seeking children in Sweden. In: Pitkänen-Huhta, Anne & Holm, Lars (Red.) *Literacy Practices in Transition*. (s.55-75). Bristol: Multilingual Matters.
- Wedin, Åsa (2015). Skrivande bland unga vuxna som kommit till Sverige som ensamkommande asylsökande barn. I: Golden, Anne & Seij, Elisabeth (Red.) (2015). *Skrijving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 89-108) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghydestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*. Unpublished PhD Thesis, University of Wales, Bangor.
- Vygotskij, Lev (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.