

Läroplanens språk om andraspråk

En andraspråksdidaktisk diskursanalys av läroplanen för grundskolans senare år

Av: Jack Dahlby

Handledare: Lina Nyroos
Södertörns högskola | Institutionen för Lärarutbildningen
Kandidatuppsats 15 hp
Ämneslärare svenska som andraspråk | höstterminen 2021
Ämneslärarutbildning med interkulturell profil



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Läroplanens språk om andraspråk

En andraspråksdidaktisk diskursanalys av läroplanen förgrundskolans senare år

Abstract

The aim of this study is to find discourses about culture and language learning in the Swedish *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare* (abbreviated Lgr11) in all parts that is aimed for the later ages of compulsory school except the curricula for language courses. The background of the study focuses on discourses about the subject Swedish as a second language (abbreviated sva) and uses critical discourse theory and theory about cultural possibilities from Torpsten (2008) to focus the discourse analysis used to analyze the material (Lgr11). The results show that the discourses about views on culture in Lgr11 are contradictory and open for interpretation, which reflects the findings in earlier curricula from Torpsten. The need for teaching language in all subjects is, with some exceptions, a clear discourse throughout the whole of Lgr11.

English Title: The Curriculum's Second Language – a didactic second language discourse analysis of the curriculum for the later years of compulsory school

Key words: second language learning, curricula

Sammanfattning

Denna studie undersöker diskurser kring kultur och språkinläring i *Läroplanen för grundskolan, förskolan och fritidshemmet* (Lgr11) i alla delar som rör grundskolans senare år och i alla ämnen utom språkämnerna. Studiens bakgrund fokuserar på diskurser om ämnet Svenska som andraspråk (sva) och använder teorier om kritisk diskursanalys, kulturella erbjudanden från Torpsten (2008) för att fokusera diskursanalysen som används för att analysera materialet (Lgr11). Resultatet visar att Lgr11 har motsägelsefulla diskurser rörande kultur, och att den är öppen för tolkning, detta speglar Torpstens analys av tidigare kursplaner. Vikten av språkutveckling i alla ämnen är, med några undantag, en tydlig diskurs genom hela Lgr11.

Nyckelord: andraspråksinläring, kursplan

Innehåll

1	Inledning	4
2	Bakgrund.....	4
2.1	Tidigare forskning.....	4
2.1.1	Språk och språkutvecklande arbetssätt.....	6
2.1.2	Synen på sva och elever med svenska som andraspråk	6
2.2	Syfte och frågeställningar	8
3	Teori och metod	8
3.1	Språk och språkinlärning	8
3.2	Diskursanalys.....	9
3.3	Genomförande.....	10
4	Material.....	11
4.1	Läroplanens text och kontext	11
4.2	Urval	12
5	Resultat	12
5.1	Språkets plats i Lgr11	12
5.1.1	Språkliga diskurser i Lgr11	14
5.2	Mono- eller mångkulturellt perspektiv?.....	14
5.2.1	Monokulturell diskurs	14
5.2.2	Mångkulturell diskurs	15
5.2.3	Öppna diskurser	16
6	Diskussion.....	17
6.1	Metoddiskussion	17
6.2	Språkets plats i Lgr11	17
6.3	Kulturellt erbjudande i Lgr11	18
6.4	Konklusion och vidare forskning.....	19
7	Referenser	20

1 Inledning

En andraspråkslärare vet att behovet av andraspråksundervisning inte är begränsat till ämnet svenska som andraspråk (framledes även kallat sva), utan är alla lärares ansvar. Det skrivs också tydligt fram i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (framledes även kallad Lgr11). I läroplanens första kapitel fastslås att "[Undervisningen] ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper." (Lgr11, 2019, s. 6) och längre fram preciseras det "Läraren ska (...) organisera och genomföra arbetet så att eleven (...) får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling" (Lgr11, 2019, ss. 12-13). Varje lärare som har en elev med annat modersmål än svenska i sitt klassrum ska alltså anpassa sin undervisning så att andraspråkstalarna kan tillgodogöra sig undervisningen på den kunskapsnivå eleven är och inte på den språknivån eleven är.

2013 publicerade Skolverket en artikel om att språkutvecklingen är alla lärares ansvar där de skriver "Lärarna ska ställa språkutveckling lika mycket som ämneskunskaper i centrum eftersom en språkinriktad undervisning gynnar alla och inte bara vissa elever menar forskare." (Skolverket, 2013) Min egen erfarenhet från skolans värld är dock att det ofta faller, helt eller delvis, på sva-läraren att driva ett språkutvecklande arbete på skolan.

Och förutom språkutveckling och kunskaper i ett stort antal ämnen har skolan också som uppdrag att fostra samhällsmedborgare. Även här har jag erfarit hur extra stort ansvar hamnar på sva-läraren då det ofta (inte minst vid undervisning av nyanlända) läggs mycket tid på att förstå det samhälle som svenska skolan finns i. Men en demokratisk samhällsmedborgare är inte bara passiv utan en aktiv medskapare av samhället. Det är en komplex och mångsidig verksamhet att manövrera i, men det finns också ramar att förhålla sig till. Grundskolans tydligaste ram är just Lgr11, men hur tydlig ram har den egentligen när det kommer till vårt samhälle och språkutvecklingen i alla ämnen?

2 Bakgrund

Nedan presenteras bakgrunden till studien. Först presenteras Torpstens avhandling, som kopplar till denna studie genom sitt fokus på kursplaner i svenska som andraspråk och vilka utbildningsideal som skrivs fram och realiserar. Därefter presenteras studier under två rubriker; *språk och språkutvecklande arbetssätt*, där presenteras undersökningar av arbetssätt särskilt gynnsamma för andraspråkselever, och *synen på sva och elever med svenska som andraspråk*, som tar upp studier om diskurser kring ämnet sva. De två senare rubrikerna kopplar till varsin av forskningsfrågorna i denna studie.

2.1 Tidigare forskning

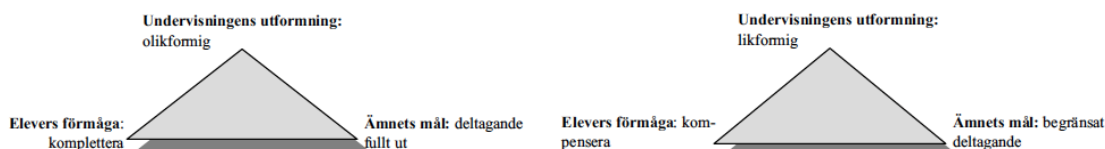
Torpsten (2008) gör i sin avhandling en analys av kursplaner för svenska som andraspråk och vilka utbildningsideal kopplade till svenska som andraspråk som skrivs fram i dåvarande och tidigare

läroplaner. Dessutom undersöker hon hur andraspråkselever upplever sitt lärande. För att undersöka läroplanerna använder hon sig av två prismor (2008, s. 48), teoretiska vägar in i texten, en monokulturell och en multikulturell prisma. Båda prismorna utgår från *elevernas förmåga*, *undervisningens utformning* och *ämnets mål* men utgår från olika syn i dessa (se illustrationer nedan). Utöver analys av läroplaner så genomför Torpsten också intervjuer med elever som läser svenska som andraspråk. Resultatet visar att det erbjudna lärandet, som hon synliggör genom läroplansanalysen, är tvetydigt. I de äldre läroplanerna (Lgr 62 och Lgr 69) är det monokulturella perspektivet förhärskande, men i Lgr80 så framträder ett multikulturellt erbjudande (2008, s. 84). Lpo94, som vid tiden för Torpstens avhandling var den aktuella, beskriver Torpsten som motstridig.

De motstridiga ideal som framstår i förhållande till tolkningsramens båda prismor är dels en monokulturell, dels en multikulturell skola. I den monokulturella skolan är kunskap om svensk kultur, svenskt kulturarv och svensk värdegrund fortfarande avgörande. I den multikulturella är i stället det erfarenhetspedagogiska ämnet, med betoning av full kompetens i både första och andraspråket samt fullt deltagande i övriga samhället och medvetenhet-för-förståelse avgörande.

(Torpsten, 2008, s. 107)

Denna motstridighet, skriver Torpsten, framkommer i Lpo94 genom att de formulerade idealen kring en multikulturell skola inte följs upp eller möjliggörs, vilket skapar ett osynliggörande.



(Torpsten, 2008, ss. 82-83)

Torpstens analyserar i sin avhandling läroplanerna från 1962 fram till den då aktuella Lpo94 och det utbildningsideal hon menar är återkommande i samtliga är ”[en] likvärdig utbildning i en skola för alla” (2008, s. 78), men hon problematiserar idealet genom att visa hur tolkningen av likvärdig utbildning över tid har varierat över tid samt att formuleringar om elever med svenska som andraspråk helt saknats och en enspråkig norm varit härskande. I läroplanen från 80-talet, Lgr80, läser Torpsten in ett mer multikulturellt perspektiv på det formulerade utbildningsideal. I den efterföljande läroplanen, Lpo94, ser dock Torpsten dubbla perspektiv som hon menar innehåller motstridiga ideal. Torpstens avhandling är relevant för denna studie eftersom den undersöker samma saker som denna studie undersöker, på så sätt fungerar den både som bakgrund och tidigare forskning.

2.1.1 Språk och språkutvecklande arbetssätt

Studierna som presenteras under denna rubrik behandlar alla andraspråkselevers språkinläring och presenterar gynnsamma arbetssätt för andraspråksinläring. Dessa är relevanta för denna studie då de synliggör arbetssätt som gynnar andraspråkselever.

Ordförrådet är en viktig faktor när det kommer till andraspråkselevers möjlighet att tillvarata ämneskunskap i skolan, skriver Sellgren (2011). Sellgren beskriver ordförråd som något som både är kvantitativt (antal ord) och kvalitativt (hur varierad och befäst förståelsen för ordet är.)

Sellgren (2011) beskriver, med stöd i tidigare forskning, det språkliga *utflödets* roll för andraspråksutvecklingen. Genom det eleverna producerar kan läraren få syn på deras språkkunskaper, modifiera sina egna svar och framtida instruktioner och dessutom skapar det möjlighet till metaspråklig reflektion och internalisering av kunskap. (2011, s. 9).

Alm Fjellborg och Molin (2018) jämför sve och sva-elevers resultat i nationella prov i geografi. Resultatet visar tydligt att elever som läser sva får sämre resultat än de som läser sve (det vill säga svenska). Något förvånande, enligt artikelförfattarna själva, visar resultatet att sva-eleverna är mer missgynnade på slutna frågor, där ett bestämt svar efterfrågas, än på öppna frågor, där resonerande efterfrågas, (2018, s. 16). Författarna menar att detta kan bero på att de öppna frågorna tillåter eleverna att ta stöd av sin resonerande förmåga på förstaspråket medan slutna frågor oftare kräver förståelse för ett ämnesspecifikt språk. För att jämma ut resultaten mellan sva- och sve-elever menar författarna att sva-eleverna måste få fler chanser att tillgodogöra sig begreppen, och att det måste ske i en kontext (2018, s. 17).

Karlsson et al (Karlsson, Nygård Larsson, & Jakobsson, 2016) skriver om hur nyanlända mellanstadiebarn kodväxlar mellan sitt förstaspråk och undervisningsspråket under NO-lektioner för att förstå ämnesinnehållet. Möjligheten att växla mellan skolspråket och andra språk eleven behärskar stärker elevernas diskursiva rörlighet, alltså förmåga att röra sig mellan vardags- och skolspråk, skriver författarna.

2.1.2 Synen på sva och elever med svenska som andraspråk

Under denna rubrik presenteras studier av diskurser kring ämnet sva och elever med annat modersmål än svenska.

Svenska som andraspråk infördes som eget skolämne 1995 (Toprsten, 2008) och har sedan dess varit ett debatterat ämne. Samtidigt har antal elever som läser sva ökat varje år de senaste åtta åren (Skolverket, 2020). Att ämnet sva inte, i sin nuvarande utformning, är oproblemiskt syns tydligt i forskningen, till exempel skriver Hedman och Magnusson "I styrdokumentet tolkas sva vara det markerade alternativet eftersom det ersätter svenska och att sva utgör en avvikelse." (2018, s. 10).

Economou (2016) gör i sin avhandling en kritisk didaktisk studie av skolämnet svenska som andraspråk. I sin forskningsöversikt tar hon upp flera olika studier som visar att sva-ämnet och skolans organisering bidrar till att skapa segregering. Dock menar hon, med stöd i Lindberg, att en del av segregationen beror på att sva-ämnet inte implementeras på det sätt som det är tänkt och skrivs fram i styrdokumentet (2016, s. 33).

Hedman och Magnusson (2018) har undersökt diskurser om skolämnet svenska som andraspråk i akademiska tidskrifter, licentiat-avhandlingar och avhandlingar. De identifierar två huvuddiskurser, en diskurs där sva som eget ämne i någon mån förordas (kallad sva-diskursen) och en där det inte förordas (kallat kolliderande diskurser). Detta visar att ämnet i sig är omdebatterat. En diskurs, som är brett rådande i de texter de undersökt, är att elever med annat modersmål än svenska har delvis andra undervisningsbehov än elever med svenska som förstaspråk, dock finns det olika föreställningar om hur dessa behov ska tillgodoses. Motsatt diskurs kritiserar sva som eget ämne med argument om att det är exkluderande. En övergripande diskurs som skär genom båda dessa är den *policyskapande* (2018, s. 12), Hedman och Magnusson menar att de texter de undersökt på olika sätt argumenterar kring, ifrågasätter eller tolkar själva grundidén med ämnet eller hur det ska implementeras. Fridlund (2011) stärker också detta perspektiv i sin avhandling, som undersöker hur personer verksamma i skolan (lärare, rektorer, specialpedagoger) pratar om undervisning i sva och förberedelseklasser. Hennes resultat visar att sva och förberedelseklasser positioneras som "vid sidan av" övrig verksamhet i skolan. Hennes analys visar att multikulturella och flerspråkiga förmågor till viss del ses som positiva tillgångar, men att till störst del ses det som problematiskt med en för mångfaldig skola.

Sahlée (2017) skriver i sin avhandling *Språket och skolämnet svenska som andraspråk* i fyra olika delar som var för sig belyser olika problem inom ämnet sva ur ett språkvetenskapligt perspektiv. Den fjärde delen undersöker hur språk och modersmål definieras och värderas i läroplanen och skolförordningen. Utifrån SFG-begrepp och en kommenterande innehållsanalys undersöks texterna. Resultatet visar en traditionell språksyn, där varje språk ses som en egen enhet som går att avgränsa från andra språk. Studien visar också att olika språk värderas olika, och viss typ av flerspråkighet värderas högre än annan. (2017, s. 38)

Magnusson (2017) analyserar granskningar av undervisning för nyanlända och andraspråkselever från Skolinspektionen för att få syn på antaganden om andraspråksutveckling. Fokus för undersökningen är vilken bild av andraspråksutveckling som skapas i granskningarna och vilka antaganden som görs om språkutveckling för nyanlända och andraspråkselever. Resultatet visar hur brist på andraspråksriktad forskning som grund i granskningarna kan leda till slutsatser och förslag på förändringar som blir missriktade (2017, s. 78). Magnusson menar att resultatet pekar på ett behov av nationell styrning i organiseringen och implementeringen för att ge likvärdighet och forskningsgrund i undervisningen av sva-elever.

2.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med min undersökning är att kartlägga om och hur språkutvecklande arbetssätt skrivs fram i kursplanerna för andra ämnen i grundskolan än svenska som andraspråk samt i de läroplanens inledande kapitel. Studien bidrar till fältet då den undersöker diskurser direkt i de mest för verksamheten relevanta styrdokumenterna och gör detta med ett tydligt lärarfokus. Studien kan också ses som en fortsättning (om än i mindre och delvis annan form) av Torpstens avhandling, men med fokus på den nuvarande läroplanen.

Dessa två frågeställningar är utgångspunkten för undersökningen:

Vilka diskurser rörande språkutvecklande arbetssätt finns i LGR11s kursplaner för andra ämnen än språkämnen?

Erbjuder Lgr11 en mono- eller flerkulturell ram?

3 Teori och metod

Nedan presenteras de teoretiska utgångspunkterna för undersökningen, och därefter genomförandet. Inledningsvis presenteras de breda angreppssätten, därefter kritisk diskursanalys som teori.

En kritisk ansats fokuserar på maktförhållanden och förtryck och har en aktiv intention att synliggöra och bryta detta förtryck (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, s. 51). Av den bild av ämnet sva och de elever som läser det som framkommer i bakgrunden samt den värdegrund Lgr11 menar sig vila på (se *inledning* ovan) så menar jag att en kritisk ansats är passande.

För att analysen används en hermeneutisk ansats. I *Research Methods in Education* (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) beskriver författarna den hermeneutiska ansatsen som en reaktion på positivism, där forskning består av observation och beskrivning och världen ses som statisk, för att istället sätta tolkningen i fokus. Människor och händelser sker alltid i en kontext, som skapas i samspel, och behöver också analyseras med den utgångspunkten (2018, s. 19).

3.1 Språk och språkinläring

Halliday (2014), en förgrundsfigur i systemisk funktionell lingvistik (SFL), talar om register som ett ”functional variety of a language” (2014, s. 29), det vill säga en uppsättning av mönster, grammatiska konstruktioner eller begrepp som är troligare att användas i en viss kontext. Gibbons (2013) och Sellgren (2011) använder SFL:s registerbegrepp kopplat till Cummins teorier om andraspråksinläring för att tala om vardagsspråk och skolspråk. Detta är också utgångspunkter i genrepdagogen (Sellgren 2011, Gibbons 2013), som är utvecklad just med andraspråkselever i åtanke och där stöttning och explicit språkundervisning ska vara centralt i alla ämnen.

Sahlée (2017) definierar språk utifrån SFG både som ett system och som aktivitet. Språk är dels en ett system, en potentiell möjlighet för vad som går att uttrycka med språk och som olika aktiviteter uttryckta i olika texter. I SFG, skriver Sahlée, är inte synen på språk som aktivitet eller system skilda saker utan bara olika perspektiv på samma fenomen (2017, s. 29). Utöver detta talar hon också om en traditionell språksyn vilken hon definierar som ”att betrakta språk som avgränsbara enheter kopplade till vissa grupper språkbruk.” (2017, s. 21).

3.2 Diskursanalys

Den huvudsakliga teoretiska utgångspunkten i denna studie är kritisk diskursanalys såsom den beskrivs av Fairclough (1995).

Fejes och Thornberg (2009) förklarar diskursanalys som ett sätt att synliggöra vilka sanningar en text skapar om världen genom hur den beskriver världen. Det är dock ingen sammanhållen analysmetod, utan en samling med olika sätt att analysera texter med förståelsen för att språket skapar en förståelse för verkligheten. Diskursanalys, skriver de, blir ett sätt att skaka om det vi tar för givet (2009, s. 83). Diskurserna, alltså vilka underförstådda sanningar en text presenterar, blir synligt genom att dekonstruera datan, skriver Denscombe (2014). En utgångspunkt i diskursanalys är att text inte är en direkt representation av verkligheten utan också ett sätt att aktivt påverka den genom ordval och formuleringar. En diskursanalys tittar alltså, skriver Denscombe, på vad texten *vill* eller *menar* snarare än vad den faktiskt säger. För att kunna göra det krävs det en förståelse för vilka typer av förgivettaganden som kan finnas bakom texten, alltså vilken kontext texten finns i.

Hedman och Magnusson förklarar Foucaults definition av diskurs som ”flera uttalanden som relaterar till varandra på ett systematiskt och regelbundet sätt” (Foucault 1984 refererad i Hedman & Magnusson, 2018, s. 4). Jag menar att det är rimligt att se Lgr11 som en sammanfattning av rådande diskurser gällande kunskap, undervisning och språk i Sverige idag. Hedman och Magnusson (2018) använder i sin undersökning av diskurser kring skolämnet sva i akademiska tidskrifter Foucaults begrepp *diskursordning* vilket de definierar som ”diskurser inom en institution och deras inbördes relationer” (2018, s. 4). Lgr11, menar jag, existerar i dubbla diskursordningar eftersom den dels är skriven som en myndighetstext för hur skolan ska vara (Hedman och Magnusson talar om anteciperande diskurser) men dels är en brukstext för lärare som ligger till grund för hur skolan är. Den diskursordning som främst är intressant för denna undersökning är den som rör lärare.

Kritisk diskursanalys är en typ av diskursanalys som går bortom texten och även undersöker hur makt utövas genom diskurs. Cohen et al. (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) skriver att i en kritisk diskursanalys ses text som maktutövande och kopplas ihop med hur samhället utformas. Vidare skriver Cohen et al att i en kritisk diskursanalys är det lika viktigt att se på vad som *inte står*, det vill

säga vad som utelämnats i texten (2018, s. 688). Fairclough kallar detta för *neutralisering* (naturalization) (1995, s. 28), vilket han definierar som ideologiska uttryck som gjorts neutrala i den meningen att de är presenteras som icke-ideologiska med stöd av förgivettagen ”tidigare kunskap”. Fairclough talar om skolan som en social institution (1995, s. 37). En social institution har en egen språklig diskurs som reglerar vilka språkliga mönster som finns inom den. En social institution ska dock inte ses som något statiskt och enspårigt, menar Fairclough, utan är föränderligt och kan inom sig ha många, och motstridiga ideologier. Men även om en social institution innehåller flera olika ideologiska diskurser (ideological discourse formations), skriver Fairclough, är det möjligt att urskilja vilken ideologisk diskurs som är den dominerande (1995, s. 41). Torpstens resultatet (se ovan) visar hur diskursen i de svenska kursplanerna har gått från tydligt monokulturella, där alla elever antas vara från en likartad kulturell bakgrund och de som avviker från det ses som svårigheter (2008, s. 80), till en mer komplex och multikulturell bild, där elevernas olikheter ses som resurser. I Lpo94 ser Torpstén dock motstridiga spår, och hon menar att det formulerade utbildningsidealet är mångkulturellt medan det konkretiserade ämnesinnehållet är mer tydligt monokulturellt (Toprsten, 2008, s. 152). Intressant i analysen är också Torpstens begrepp *monokulturell* och *multikulturell* ram. Hon beskriver dem på följande sätt:

I den monokulturella skolan är kunskap om svensk kultur, svenskt kulturarv och svensk värdegrund fortfarande avgörande. I den multikulturella är i stället det erfarenhetspedagogiska ämnet, med betoning av full kompetens i både första och andraspråket samt fullt deltagande i övriga samhället och medvetenhet-för-förståelse avgörande.

(Toprsten, 2008, s. 107)

I denna studie undersöks diskurser kring kultur och språkinläring framträder i Lgr11 med stöd i den teori som beskrivs ovan. Nedan beskrivs hur analysen genomförts.

3.3 Genomförande

Denscombe (2014, s. 290) lyfter vikten av att vara tydlig med vilka delar av diskursen som undersöks och hur analysförfarandet gått till. Fejes och Thornberg (2009) ger ett exempel på hur det kan göras med hjälp av frågor att ställa till texten. De föreslår följande frågor som grund:

- Vad talas det om?
- Hur talas det om detta?
- Vad framställs som sanning?
- Vilka subjektpropositioner framträder?
- Vad utesluts genom detta tal?

(Fejes & Thornberg, 2009, s. 88). Dessa frågor kan sedan specificeras till den text som studeras. Detta är en hjälp i analysen men också ett sätt att göra det tydligare för läsaren hur analysen har gått till. I denna studie har, med stöd i bakgrunden, frågorna formulerats på följande sätt:

- Vad sägs om kultur och språk i läroplanen?
- Hur och var talas det om kultur och språk?
- Vad för bild av kultur och olika kulturers plats i svensk skola kommer fram i texten? Vilken bild av språkutvecklingens roll i andra ämnen i skolan kommer fram i texten?
- Vem eller vilka subjekt impliceras av detta?
- Vad utelämnas om kultur och språkets plats i skolan?

Genom närläsning av Lgr11 med hjälp av frågorna, Torpstens två prismor (se ovan) samt begreppen neutralisering och formulerat utbildningsideal har analysen skett. Ur materialet har formuleringar kodats efter om de rör kultur eller språkinläring (eller båda) och därefter sorterats för att skapa kategorier. Slutligen har formuleringarna återigen studerats i sin kontext, i enlighet med Cohen et al. (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

4 Material

Materialet som analyserats är *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet reviderad 2019* (Skolverket, 2019). Nedan presenteras läroplanens uppbyggnad samt hur den kan förstås ur ett historiskt perspektiv. Därefter följer det urval som är gjort för den här studien.

4.1 Läroplanens text och kontext

Lgr 11 (2019) består av fem kapitel. Det första kapitlet går igenom skolans värdegrund och uppdrag, det andra kapitlet ställer upp övergripande mål och riktlinjer för skolan, samt vem som ansvarar för dessa mål. Kapitel tre och fyra innehåller syfte och centralt innehåll för förskoleklassen respektive fritidshemmet. Det femte kapitlet innehåller kursplaner för de 20 ämnena som är betygsgrundande i grundskolan. Kursplanerna är i sin tur uppdelade i *syfte*, *centralt innehåll* och *kunskapskrav*.

Torpsten (2008) skriver att läroplan inte bara är ett konkret, nationellt styrdokument utan även innefattar de sociala, politiska och historiska diskussioner som ligger till grund för den skrivna läroplanen. Hon skiljer, med stöd i läroplansforskning, på *ideal läroplan* (rådande kunskaper och åsikter om vad en läroplan bör innehålla), *formell läroplan* (den formulerade läroplanen, godkänd och innehåller kompromisser) och *upplevd läroplan* (elever och lärares uppfattningar om vad elever lär sig). I denna studie undersöks främst den formella läroplanen, men diskussionen går också över i upplevd läroplan, eftersom undersökningen har ett sva-perspektiv. Dock är det inte fråga om några faktiska personers upplevelser, utan en ansats att tolka den formella läroplanen ut ett visst framskrivet perspektiv.

4.2 Urval

För att matcha undersökningens och göra den relevant för den åldersgrupp jag kommer undervisa har jag valt att avgränsa undersökningen till de delar som rör grundskolans senare år, och analyserar därför inte de delar som rör förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolans tidigare år.

Eftersom intresset i studien är att hitta flerspråkliga diskurser i andra ämnen än just språkämnerna kommer inte heller språkämnen (svenska, engelska, moderna språk, modersmål) att analyseras då de handlar om just språkinläring.

5 Resultat

Nedan presenteras resultatet i två delar. Först en del om hur språkinläring synliggörs i Lgr11 och därefter en del om vilken, eller vilka, kultursyner som blir synliga.

5.1 Språkets plats i Lgr11

De delar i de första två kapitlen av Lgr11 som rör språkinläring blir extra centrala eftersom där målas värdegrunden och de övergripande mål och riktlinjer som gäller för hela läroplanen, det som Torpsten kallar formulerat utbildningsideal. ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (2019, s. 11) är den första kunskapen som listas, och ger därför språket en central plats för de kunskaper som skolan som helhet ska ge. Det har också tidigare, under skolans uppdrag, gjorts tydligt med följande citat ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (2019, s. 7). I och med detta sätts en tydlig språklig diskurs för läroplanen. Dessutom trycks det på flera ställen på tydlighet och att eleverna får ta del av, och delta på en för dem adekvat nivå. Detta formuleras till exempel, under rubriken *en likvärdig utbildning*: ”Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan” (2019, s. 6)

Ämnesspecifika begrepp är något som återkommer i nästan alla kursplaner. Det synliggör en diskurs om att varje ämne har sitt språk. Andra återkommande formuleringar är att eleverna ska *resonera*, *förklara*, *argumentera*, *värdera*, *beskriva*, *motivera* och *underbygga*¹ (Lgr11, 2019). Alla dessa ord är språkliga aktiviteter och tar en stor plats i kursplanerna, vilket visar en uppfattning om att språk är centralt i att lära sig och i att visa sin kunskap.

¹ De kursiverade orden är citerade från Lgr11.

I kursplanen för Hem- och konsumentkunskap (Lgr11, 2019, ss. 41-46) får språkets roll en undanskymd roll. Centrala innehåll innefattar att elever ska kunna saker som *jämföra*, *organisera* och *värdera* men det kopplas inte lika tydligt till språkliga aktiviteter som i andra ämnen. Det saknas också ett centralt innehåll som benämner ämnesspecifika begrepp. I betygskraven efterfrågas inte heller ämnesspecifikt språk, men däremot att eleverna ska motivera, ge omdömen och resonera. I Idrott och hälsa (Lgr11, 2019, ss. 47-53) finns en liknande tendens men där förekommer ämnesspecifika ord och begrepp som ett centralt mål.

Matematikens kursplan tar upp begreppens roll i matematik, samt förmågan att argumentera och resonera matematiskt. Dessutom lyfts hur eleverna ska lära sig kommunicera om matematik både i vardagliga och matematiska sammanhang (Lgr11, 2019, s. 54). Detta är, menar jag, ett tydligt språkligt fokus, och tydligt formulerat kring behovet att eleverna får ta till sig ett ämnesspecifikt språk

I de naturvetenskapliga ämnena (biologi, fysik, kemi) samt geografi och historia ska eleverna få förutsättningar att söka svar på ämnesspecifika frågor med systematiska undersökningar. De ska också kunna argumentera med stöd i källor, som de värderar. Att kunna ställa frågor, och dessutom ämnesspecifika sådana, kräver en språkfokuserad undervisning, såsom genrepedagogiken efterfrågar (Sellgren 2011, Gibbons 2013).

Var i läroplanen, eller mer specifikt var i respektive kursplan, som diskurser kring språkinläring är också viktigt att ta i beaktning. I flera ämnen syns merparten av språkanvändandet i kunskapskraven för betyg. Detta kan tolkas som att språkinläringen är neutraliserad, eller som att själva ämnesinnehållet är det centrala och elevens förmåga att kommunicera sina kunskaper skrivs inte fram. Oftast utvecklas de språkliga framställningskraven (resonera, argumentera etc.) med värdeord mellan de olika betygsstegen (resonera/resonera utvecklat/resonera utvecklat och nyanserat). I kunskapskraven för religionskunskap blir ”genom att *beskriva* centrala tankegångar, urkunder och konkreta religiösa uttryck” (2019, s. 222) för betyget E till genom att *förklara och visa på samband mellan* centrala tankegångar, urkunder och konkreta religiösa uttryck” (2019, s. 222) i kunskapskravet för betyget C och slutligen ”genom att *förklara och visa på samband och generella mönster kring* centrala tankegångar, urkunder och konkreta religiösa uttryck” (2019, s. 223)². I detta visas hur den språkliga förmågan att förklara och visa samband ges högre värde än förmågan att beskriva, och att det är just en språklig förmåga som skiljer mellan betygsstöd.

² Fetningar i styckets samtliga citat är från original-texten och används för att visa skillnaderna i betygsstegen. Kursiveringarna är mina och påvisar språkhandlingar.

5.1.1 Språkliga diskurser i Lgr11

Utifrån analysen som visas ovan menar jag att det går att urskilja två diskurser om språkutvecklande arbetssätt.

Den första kan kallas *språk som förutsättning för lärande* och skrivs fram tydligt i de inledande kapitlen. Språk tillskrivs en central plats i lärandet, både explicit utskrivet och tydligt indikerat. I kursplanerna är också olika typer av språkhandlingar centrala för vad eleverna ska lära sig och hur de ska kunna visa vad de kan (betygskrav).

Den andra kan kallas *ämnesspecifikt språk* och blir synlig i kursplanerna. Samtliga kurser lyfter upp vikten av ämnesspecifikt språk på olika sätt, typiskt i form av begrepp men också genom att samma typ av språkliga handlingar (argumentera, resonera etc.) efterfrågas i flera ämnen, vilket indikerar att det är specifikt för varje ämne.

5.2 Mono- eller mångkulturellt perspektiv?

Förståelsen för vilka diskurser om kultur som blir synliga i Lgr11 är, hävdar jag, delvis beroende på hur de tolkas. Nedan presenteras diskurserna under tre underrubriker: Tydligt monokulturella, tydligt mångkulturella och slutligen öppna diskurser som möjliggör olika läsningar.

5.2.1 Monokulturell diskurs

Följande citat från kapitel ett i Lgr 11, som handlar om skolans värdegrund menar jag har ett tydligt monokulturellt perspektiv

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Lgr11, 2019, s. 5)

Det svenska samhället ställs upp som något som är i förändring. Mångfald och olikhet lyfts upp, men som något som behöver läras in och att det ställer höga krav att kunna ”leva med” ett internationaliserat samhälle. Det kommer tidigt i läroplanen, där utbildningsidealen formuleras, och neutraliserat finns föreställningen om att ett samhälle utan kulturell mångfald är normen.

Längre fram går att läsa att ”Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling i olika sammanhang” (2019, s. 10). Citatet efterfrågar en likriktning av eleverna, eftersom det ålägger skolan att jobba aktivt med att forma elevernas värderingar och agerande mot *vårt samhälles* värderingar. Sett i ljuset av det tidigare citatet skulle detta samhälle kunna läsas som ett monokulturellt samhälle.

I ämnena historia och religion har Europa och kristendom en framlyft status mot andra delar av världen och andra religioner. Detta görs genom formuleringar såsom ”i Europa och i andra delar av världen” (2019, s. 209) och ”kristendom, andra religioner och livsåskådningar” (2019, s. 215). Det tyder på en monokulturell syn där det närliggande och förhärskande (i svensk kontext) ges en särställning. Liknande formulering återfinns i kursplanen för bild där det står att eleverna ska analysera bilder från ”kulturer i Sverige, Europa och övriga världen” (2019, s. 28). I Samhällskunskap finns ett starkt fokus på det svenska samhället, och när andra kulturer nämns gör det de utifrån ett svenskt perspektiv. Om ungdomars identiteter står det att elever ska lära sig om hur de påverkas ”till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning.” (2019, s. 227) medan de längre ner, i samband med nyhetsvärdering, står att de också ska lära sig om hur individer och grupper framställs, och där nämns etnicitet. Sett genom diskursanalysens frågor menar jag att när det handlar om det nära eleverna, och de därför i högre grad blir subjekt, så lyfts kultur och etnicitet inte fram, men när det handlar om subjekt (grupper skildrade i media) så lyfts etnicitet fram.

5.2.2 Mångkulturell diskurs

Under rubriken *en likvärdig utbildning* står det ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Lgr11, 2019, s. 6) vilket tydligt säger att undervisningen ska tillgängliggöras och baseras på eleverna och deras och deras kultur, vilket i en mångkulturell skola kräver interkulturellt arbete.

Elevernas eget inflytande är återkommande i läroplanen, en av underrubrikerna i *övergripande mål och riktlinjer* är *Elevernas ansvar och inflytande* under vilken det står ”De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem.” (2019, s. 13). Detta kan, med Torpstens begrepp, ses som ett tydligt formulerat ideal att, med diskursanalysens begrepp, göra eleverna till subjekt. Det är rimligt att anta att detta inflytande används av elever för att skapa en så god förutsättning som möjligt för sitt eget lärande, och ger en genuin möjlighet för elevernas egna perspektiv (färgade av bland annat kulturell bakgrund).

I kursplanen för matematik lyfts hur ”Matematiken har en flertusenårig historia med bidrag från många kulturer.” (Lgr11, 2019, s. 54), som första mening, och sätter därmed ämnet i en mångkulturell kontext. I resterande text definieras inte heller att undervisningen på något sätt ska riktas mot en svensk kontext. Detta blir extra intressant sett till resultatet rörande språkinlärningsdiskurser och matte-ämnet som presenterats ovan.

I kursplanen för musik återkommer olika kulturer flera gånger, bland annat i det centrala innehållet ”Ljudets och musikens fysiska, tanke- och känslomässiga påverkan på människan. Musikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön.” (2019, s. 160). Detta, och det faktum att det ingenstans i kursplanen lyfts fram någon viss kultur framför en annan, menar jag gör att musikämnet har en genuint mångkulturell diskurs.

5.2.3 Öppna diskurser

I de inledande kapitlen av Lgr11 återkommer formuleringar om hur skolan har som uppdrag att förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Sådana formuleringar kommer också upp i de olika kursplanerna. Detta går att läsa ur flera perspektiv menar jag, då sedd i ljuset av följande formuleringar kring samhället. Beroende på tolkning av vilket samhälle det syftar till, och vad det innebär att verka i ett samhälle så menar jag att det kan vara uttryck för två väldigt skilda tolkningar (jfr med Torpstens två prismor och resultat kring Lpo94 som presenterats ovan). Någon direkt definition på vilket samhälle som avses ges inte, men en fingervisning ges i följande citat: ”Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt för att leva i ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.” (Lgr11, 2019, s. 8).

En liknande passage förekommer i första kapitlets första stycke, *grundläggande värden*, där det står att skolan ska ”främja *alla* elevers utveckling” (2019, s. 5). Detta, sett tillsammans med skrivningar om skolan som en mångkulturell plats som förekommer senare i Lgr11 och Torpstens resultat kring skolans formulerade ideal i tidigare läroplaner, menar jag bör läsas som en mångkulturell diskurs. Strax därefter, i samma stycke, definieras värderingarna som de som ”det svenska samhället vilar på” (ibid.) och i stycket därefter definieras värden som ska förmedlas som ”i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (ibid.) Därefter avslutas texten under samma rubrik med att fastställa att skolan ska vara icke-konfessionell och: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.” Å ena sidan lyfter detta elevens unika egenart (vilket rimligen innefattar även kulturell tillhörighet) men å andra sidan lyfts det svenska, västerländska och kristna fram och lyfts till någon slags norm. I ett mångkulturellt samhälle skulle en förmåga att delta innebära ett interkulturellt förhållningssätt för alla. I ett monokulturellt samhälle skulle deltagandet snarare handla om assimilering.

Flera kursplaner nämner kulturer på olika sätt, men definierar inte vilka kulturer det rör sig om. I kursplanen för Idrott och hälsa står det att eleverna ska lära sig om ”kulturella traditioner i samband med friluftsliv och utevistelse” (2019, s. 50). Hur det ska förstås blir beroende på vilka kulturella traditioner som avses. Sett i relation till de formuleringar kring kulturer som presenterats ovan (under

monokulturella diskurser), där det svenska och europeiska lyfts fram explicit, så är det rimligt att göra antagandet att det ska läsas likadant här, dock är det inte specifikt angivet.

6 Diskussion

Nedan diskuteras metodvalet, därefter resultatet med stöd i bakgrunden. Som tidigare är diskussionen uppdelad med en underrubrik var, som refererar tillbaka till forskningsfrågorna.

6.1 Metoddiskussion

En vanlig kritik mot diskursanalys är svårigheten att verifiera och återskapa resultaten (Denscombe, 2014, s. 289) eftersom resultatet är nära förbundet med forskaren och kontexten i vilken analysen skett. I relation till detta blir reliabiliteten och validiteten i studien viktiga. Reliabiliteten stärks genom att tydligt redovisa hur analysprocessen gått till, och genom att vara transparent i redovisningen av resultatet. Dessutom diskuteras metodvalet under en egen rubrik. Validiteten i studien stärks, menar jag, genom en tydlig bakgrundsdel som belägger både vad undersökningen grundas i och varför det valda materialet används.

Valet att inte analysera språkämnen, och därmed varken sva-, svenska eller modersmålskursplanerna gör att centrala delar av diskurser kring språkets roll i lärande och Lgr11s syn på mono/mångkulturalitet kan hävdas saknas. Jag menar dock att det ändå är befogat eftersom det är de mer implicita diskurserna som eftersöks. Dessutom hade det blivit ett ännu mer omfattande material. Det kan tyckas att det material jag valt för denna undersökning redan är för omfattande, samtidigt som jag menar att det är befogat för att kunna få fram någon slags helhet och kunna sätta resultatet i en gedigen kontext, såsom Cohen et al nämner (2018)

6.2 Språkets plats i Lgr11

Med de tydliga formuleringarna kring språkets roll för lärande och språkets del i skolans övergripande uppdrag sätter Lgr11 en tydlig diskurs om vilken central plats som språk och språkinläring har i svensk skola. Denna diskurs, menar jag, stärks sen genom formuleringarna om språkliga aktiviteter i kursplanerna. Det här kan tolkas som en tydlig nationell styrning av undervisningen på ett sätt som gynnar andraspråkselever, likt det Magnusson efterfrågar (2017).

De språkliga aktiviteter som efterfrågas i ämnena bör leda till ett stort utflöde av språk för andraspråkstalarna, likt det Sellgren (2011) menar är en viktig del för andraspråkselevs språkutveckling. Det, i kombination med den framlyfta roll som språkkunskaper får i Lgr11s inledningskapitel vill jag mena ger en goda belägg för att arbeta genrepdagiskt (Sellgren 2011, Gibbons 2013), men det är inte på något sätt entydigt framskrivet så. Tanken om register (Halliday 2014, Sellgren 2011, Gibbons 2013) vill jag dock mena är en tydlig diskurs i de flesta ämnena, då det ingår centrala begrepp och förmåga att resonera/uttrycka sig inom just det specifika ämnet. Att det är

just språkliga förmågor som flera gånger är skillnaden mellan olika betyg (se sida 12, under resultat för exempel) blir intressant kopplat till Alm Fjellborg och Molins (2018) resultat – när sva-elever resonerar kan de använda sin förmåga på förstaspråket. Att det i Lgr11s inledande kapitel specificeras att det är svenska språket som ska utvecklas kan i relation till ovanstående och Karlsson et al (2016), som visar hur elever kodväxlar till sitt förstaspråk för att tillgodogöra sig ämnesinnehållet, ses som en icke-språkutvecklande diskurs. Med sva-perspektiv är det givet att för att utveckla svenskan så måste förstaspråket också få utvecklas, men för personer utan sva-perspektiv skulle detta kunna tolkas som att skolan ska sträva efter enspråkighet.

6.3 Kulturellt erbjudande i Lgr11

Som flera av studierna i bakgrunden visar (Magnusson 2017, Sahlée 2017, Torpsten 2008 m.fl.) så är texter och attityder kring sva och dess målgrupp mångtydiga och ofta motstridiga. Resultatet i denna studie pekar på samma sak. Likt Torpstens resultat om Lpo94 vill jag hävda att det finns motstridiga ideal i Lgr11, vilket öppnar för tolkningar. En större studie, som skulle kunna undersöka en större textmassa och en bredare kontext, skulle möjligen komma närmare en ”sann” tolkning. Jag vill mena att det här synliggör svårigheten att skilja mellan de tre olika nivåerna av läroplaner som Torpsten (2008) tar upp. Den *ideala läroplanen* bör, med den rådande forskningen och det ökande underlaget av elever med svenska som andraspråk, vara så gynnsam som möjligt för andraspråkstalare. Forskning som tas upp här (Economu 2016, Fridlund 2017, Alm Fjellborg & Molin 2018) visar att den *upplevda läroplanen* i så fall inte speglar vad som bör vara den ideala läroplanen bör vara. Vad gäller den *formella läroplanen*, som analyseras här, vill jag hävda att den är för öppen för tolkning för att kunna dra några tydliga slutsatser. Detta går också i linje med Torpstens resultat om Lpo94. Att läroplanen blir motstridig är, skriver Torpsten, delvis ett resultat av de kompromisser som sker men jag menar att det också är ett resultat av en för stor möjlighet för tolkning. Det är också värt att ta i beaktning att beroende på vilken ingång som väljs i läsningen kommer påverka alla delar, det vill säga att om jag bär på en monokulturell syn kommer jag troligen tolka även allt det som jag presenterar här som en öppen diskurs som monokulturella erbjudanden. Även de diskurser som mer uttryckligen lyfter ett mångkulturellt perspektiv är möjliga att se mer som en skyldighet att informera om andra kulturer, snarare än att låta dem få ta plats och uttryckas.

Användandet av formuleringar kring samhälle och kultur i Lgr11 är svåranalyserat eftersom det, vill jag mena, saknas tydliga definitioner och går att läsa in motstridiga meningar. Denna otydlighet, sedd i kombination med Hedman och Magnussons (2018) resultat som visar att sva skrivs fram som ett avvikande, och Economu (2016) som visar att sva bidrar till segregering, menar jag blir problematisk. Denna otydlighet bidrar till försämrade möjligheter för sva-elevs inläring eftersom det minskar deras möjligheter att använda sitt fulla register i sin inläring (till exempel inte ta stöd av sin

kulturella förförståelse) men det bidrar dessutom till segregering och riskerar skapa ett likriktat samhälle.

Att skapa en läroplan är förstås mycket komplext. Det är många viljor och en mångfacetterad verksamhet som ska skrivas fram, och texten får inte vara för lång eftersom den måste vara tydlig och hanterbar i en lärares vardag. Torpstens avhandling synliggör också tydligt hur det kan skilja mellan ideal, formulering och implementering. En studie av denna storlek kan förstås inte heller dra några större slutsatser men trots allt detta vill jag påstå att det finns goda skäl att påstå att det finns goda skäl att skärpa till och förtydliga formuleringarna kring kultur och samhälle för att göra dem mer öppna för ett mångkulturellt samhälle. Det finns många perspektiv som vill få rum i läroplanen, och alla skulle troligen kunna hävda goda skäl, men just gynnandet av sva-målgruppen vill jag påstå är ett av de viktigare. Dels eftersom, som påvisat i inledningen, är det en växande grupp i svensk skola, dels för att höja resultaten och möjligheterna för dessa elever att på bästa sätt ta till sig kunskap. Men framförallt för att försöka att till fullo leva upp till det formulerade idealet om en skola för alla.

6.4 Konklusion och vidare forskning

I denna uppsats menar jag mig ha kartlagt och kunnat belägga tydliga diskurser om språkutveckling i Lgr11 som har gensvar i aktuell sva-forskning. Dessa genomsyrar både läroplanens inledande kapitel och görs tydligt i de olika kursplanerna. Detta gör det också tydligt att språkutvecklingen är alla lärares ansvar, såsom förtydligt av Skolverket i sin rapport (Skolverket, 2013).

Med en kritisk ansats har uppsatsen problematiserat och undersökt vilka kulturella erbjudanden som Lgr11 ger. Resultatet visar att det är svårt att dra en tydlig slutsats, och att flera motstridiga diskurser framkommer. Vidare verkar denna otydlighet leda till, eller riskera, segregering och försämrade förutsättningar för sva-elever.

Vidare forskning skulle kunna mer djupgående analysera dessa diskurser, och dessutom bygga en större kontext genom att undersöka även den ideala och den upplevda läroplanen.

Nya läroplaner kommer bli gällande från hösten 2022 (Skolverket, 2022). Den nya läroplanen för grundskolan, Lgr22, är baserad på Lgr11 men innehåller både omskrivningar och tillägg.

Diskursanalyser och andra typer av närläsningar av den nya läroplanen med utgångspunkt i liknande frågeställningar som denna studie menar jag är viktiga för sva-lärare och för sva-ämnet som, vilket inledningen och bakgrunden i denna studie tar upp, är omdebatterat.

7 Referenser

- Alm Fjellborg, A., & Molin, L. (2018). Vilka typer av uppgifter gynnar elever som följer kursplanen i svenska som andraspråk? En undersökning med data från de nationella proven i geograf. *Acta Didacta Norge*(12(4)). doi:<https://doi.org/10.5617/adno.6286>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8:e uppl.). London, England: Routledge.
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide*. McGraw-Hill Education.
- Economu, C. (2016). "I svenska två vågar jag prata mer och så" en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences.
- Fairclough, M. (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. New York: Longman Publishing.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M., & Matthiessen, M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar fourth edition*. London: Routledge.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didacta Norge*(12(1)), art 7. 20 sidor.
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2016). Flerspråkighet som en resurs i NO-klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*(21(1-2)), 31-55.
- Magnusson, U. (2017). Om andraspråksperspektiv i Skolinspektionens granskningar av undervisning för nyanlända elever och andra andraspråkselever. *Nordand*, 1(12), 62-83.
- Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Stockholm: Stockholms universitet.

Jack Dahlby Självständigt arbete
Ämneslärare svenska som
andraspråk III

Skolverket. (den 17 Maj 2013). *Alla ämnen ansvariga för elevers språkutveckling*. Hämtat från
Skolverket: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/alla-amnen-ansvariga-for-elevers-sprakutveckling>

Skolverket. (2018). *Svenska som andraspråk i praktiken [elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
Hämtat från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2018/svenska-som-andrasprak-i-praktiken>

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (den 26 mars 2020). *Skolverket*. Hämtat från Elever och skolenheter i grundskolan 2019/20:
<https://www.skolverket.se/download/18.6b138470170af6ce9149d0/1585039519111/pdf6477.pdf>

Skolverket. (den 8 Februari 2022). *Nytt i läroplanernas inledande delar 2022*. Hämtat från
Skolverket: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022>

Toprsten, A.-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska*. Växjö: Växjö University Press.