

Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen?

Catarina Economou

Studiens syfte är att analysera och jämföra innehållet i ämnesplanerna (Gy 11) för svenska och svenska som andraspråk på gymnasiet och diskutera vilka konsekvenser dessa skillnader kan medföra. Bakgrunden är de ämneskonceptioner som ämnet svenska som andraspråk har haft under sin unga historia och metoden som använts är en kvalitativ textanalys. Resultaten visar att ämnet svenska som andraspråk fortfarande kan ses som ett stödämne med färre kognitiva utmaningar och med ett fokus på form. Ämnet är underordnat ämnet svenska, där innehållet i större utsträckning fokuserar på 'personlig utveckling' och demokratiaspekter.

Nyckelord: Svenska, svenska som ett andraspråk, textanalys, läroplan, exkludering, ämneskonception, demokrati.

SKOLÄMNET SVENSKA SOM ANDRASPRÅK med sin korta och ryckiga historia har ofta ifrågasatts, inom både forskning och skolpolitik. Senaste exemplet på det var när integrationsminister Erik Ullenhag (Fp) tog initiativ till en översyn av ämnet med motiveringen att barn födda i Sverige inte borde läsa svenska som andraspråk. Snarare behövde de få fler lektioner i svenska (Orrenius 2011). Återigen har alltså ämnet kommit under luppen och blivit en integrationspolitisk fråga.

Först på 1970-talet fick ämnet ett eget ämnesnamn, "Svenska som främmande språk" och år 1982 fick det beteckningen "Svenska som andraspråk" efter det engelska begreppet "Second Language Learning/Teaching". På 90-talet blev det ett självständigt ämne i svensk skola och år 1997 blev ämnet behörighetsgivande till universitets-



Catarina Economou är deltidsdoktorand i utbildningsvetenskap med inriktning mot ämnsdidaktik i svenska vid Göteborgs Universitet. Hon arbetar också som lektor i svenska och svenska som andraspråk på ett gymnasium i Malmö.

Economou

och högskolestudier jämbördigt med ämnet svenska (Tingbjörn 2004, s 746 ff).

Den korta och instabila historia ämnet har, tillsammans med varierande tolkningar av styrdokumentet, har bidragit till olika synsätt på vad ämnet egentligen ska tillföra. Myndigheten för Skolutveckling (MSU) menade i en rapport (2004) att skolans båda svenskämnen borde slås samman, eftersom elever avstår från att välja ämnet svenska som andraspråk då de känner sig marginaliserade. Implementeringen av ämnet har varit av varierande kvalitet och likaså har lärarnas behörighet i ämnet brustit. Ämnet har dels betraktats som ett stödämne där eleverna fått möjlighet att kompensera sina brister i svenska språket, dels som ett komplement till svenskämnet (Skolverket 2008). Ämnet har således ansetts ha ett subtraktivt och kompensatoriskt innehåll, något som kan jämföras med en "assimilerande orientering" där eleverna ska införas i en slags monokultur och där enspråkighet ses som något allenaordande (Cummins 2000, s 45).

Denna negativa bild har bekräftats i forskning ur ett sociologiskt och etnografiskt perspektiv. Runfors visar i sin avhandling (2003) hur lärare förhåller sig till invandrarbarnen och menar att det budskap som implicit förmedlas är att "det är synd om dig som inte verkar vara svensk" och att målet är assimilering, trots allt tal om det mångkulturella samhället. Normen är, enligt Runfors, ett urbant medelklassideal. Lärarna har en stark välvilja att ställa livet tillrätta och att eleverna ska få bli "svenska", vilket även förmedlas till föräldrar. På så sätt får föräldrarna en uppfattning om att det är bättre för deras barn att läsa "vanlig" svenska. Annan forskning (Cummins 2001, Fridlund 2010, Gruber 2007, Haglund 2005, Talmy 2008) visar att värderingar och attityder som skolan har gentemot flerspråkiga elever och kulturell mångfald ofta utgår från enspråkighet och från majoritetssamhällets monokultur som enda vägledare.

I en skola där det i första hand handlar om att vara "riktigt svensk" och inte sticka ut kan både deltagande i undervisning i svenska som andraspråk och modersmål komma i konflikt med en strävan att få höra till och bli accepterad eftersom sådan undervisning kan ses som en bekräftelse på att man avviker och är annorlunda.

(Lindberg 2011, s 13)

Här hamnar således de båda ämnena svenska som andraspråk och modersmål i kläm och får klä skott för de attityder och värderingar som råder i samhället.

Modersmålsundervisning kan i viss mån anses fylla samma funktion som svenskämnet, i synnerhet med tanke på språkets roll för identiteten. Att en utveckling av förstaspråket och en anpassad andraspråksutveckling är nycklar till framgång i skolan och språkinläring är forskarkåren tämligen enad om (Cummin 1994; Thomas &

1. Modersmålsenheten i Malmö kommun uppgav att under läsåret 2012/2013 läser 11 000 elever modersmål i grundskolan, medan antalet för gymnasieskolan är 600 (telefonsamtal med Anna-Karin Hedenskog 27 november 2013). Vid kontakt med Skolverket (2013-11-20, Erik Gardelius) uppgavs att det inte finns någon nationell statistik över antal elever som är berättigade till modersmålsundervisning och hur många som väljer att läsa ämnet.

Collier 2002 m fl). Ändå har modersmålsundervisningen marginaliserats enligt Skolverket (2008) och ungdomar väljer bort detta ämne.¹ En anledning kan vara strategiska skäl då ämnet inte ger meritpoäng till högskolan. Ytterligare annan anledning kan vara att trots styrdokumentens goda intentioner är modersmålsundervisning satt på undantag och i Sverige "finns en tradition av undvikande att ge modersmålsundervisning" (Lainio 2012).

Det ämnet svenska som andraspråk signalerar har alltså kritiserats för att innehålla förlegade tankar om att vi ska assimilera alla till ett slags vag "svenskhet". Att då på gymnasienivå ha två svenskämnen kan ses som stigmatiserande och diskriminerande för andraspråkslever. Den negativa bild av ämnet svenska som andraspråk som ovan redovisats fick en annorlunda beskrivning i en kvalitativ undersökning (Economou 2007), där många elever uppgav att de ville läsa ämnet eftersom de då får lära sig svenska utifrån sina språkliga förutsättningar och känna trygghet i en mindre grupp. Eleverna kan genom undervisningen utveckla sitt språk med ett kontextuellt stöd som succesivt avtar, få förtrogenhet med det abstrakta skolrelaterade språket, relevanta skolgenrer och utveckla en metalingvistisk kompetens. Den äldre ämnesplanens (Gy94) innehåll och intentioner visar på ämnets additiva orientering (Cummins 2000, s 46) där elevernas erfarenheter och kunskaper tillvaratas och ses som berikande. Ämneskonceptionen utgjordes mer av ett erfarenhetsämne än ett färdighetsämne, i synnerhet det som gäller litteraturinnehållet (Hultin 2006).

Skolverket har i flera alarmerande rapporter (2005, 2008) visat att skolresultaten på gymnasiet för ungdomar med annat modersmål än svenska på gymnasiet är betydligt sämre än för infödda elever. Analyser och diskussioner om orsakerna till detta är många. Viktiga faktorer är socioekonomiska skillnader och tillgång till och kompetens i svenska språket. Enligt en stor amerikansk undersökning tar det mellan fem och sju år för en nyanländ elev att nå upp till åldersadekvat nivå i sitt svenska skol-språk, det vill säga det språkbruk som eleven möter i skolans undervisningskontext (Thomas & Collier 2002). Detta skriftspråksbaserade språk karaktäriseras av abstraktion, generalisering, argumentation och kritisk reflektion. Vardagsspråk, som utvecklas spontant och muntligt i vardagslivet, tar cirka två år att lära sig (Lindberg 2011, Thomas & Collier 2002). Andraspråkseleverna ska dels komma ifatt i vardagsspråket och i synnerhet skolspråket, dels hålla jämna steg med sina enspråkiga kamrater vad gäller kunskapsinhämtning. Detta gör att de får en dubbel uppgift, inte minst på gymnasienivå, då språk och begrepp når högre abstraktionsgrad. Håkansson (1998, se även Lightbown & Spada 2006) har påvisat att undervisning vad gäller språkliga strukturer kan öka hastigheten i inläring i jämförelse med informell inläring och här kan ämnet svenska som andraspråk vara till god hjälp. Ämnet har till stora delar haft ett innehåll som gett andraspråkselever möjlighet till språkutveckling efter sina egna förutsättningar och behov, trots att styrdokumentet inte alltid har implementerats på ett adekvat sätt (MSU 2004).

Ämnena svenska och svenska som andraspråk har dock genomgått flera förändringar sedan den förra gymnasiereformen. Skolverket skriver i sina kommentarer till den senaste reformen att "[i] kursplan 2000 var ämnena svenska och svenska som

Economou

andraspråk mycket lika. I Gy11 har svenska som andraspråk fått en tydligare, egen profil” (Skolverket 2011b). Som exempel nämns att svenska innehåller mer litteraturhistoria, medan svenska som andraspråk har ett större fokus på komparativ språkkanalys. Skillnaderna mellan ämnena har alltså blivit flera och tydligare.

Syftet med föreliggande artikel är att göra en jämförelse mellan de nya ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk med deras respektive kommentarer i Gy11. Den komparativa analysen har som fokus att synliggöra och problematisera skillnader som explicit och implicit kommer till uttryck i ämnesplanerna och relatera dessa till nyare forskning om språk och litteratur. Vilka konsekvenser dessa skillnader kan leda till diskuteras också.

Metod och material

Det empiriska underlaget i studien är ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk (Gy11) med fokus på syftesbeskrivning och utvecklingsmål² i respektive ämne samt centralt innehåll i respektive kurs i steg 1. Dessutom är Skolverkets ”Kommentarer till ämnesplaner” granskade, då dessa är tänkta att läsas tillsammans med ämnesplanerna. Ämnena förkortas av utrymmesskäl emellanåt med SVE (svenska) och SVA (svenska som andraspråk). Exempel ges från kurserna SVE1 och SVA1 vilket betyder steg 1 inom respektive ämne. Denna avgränsning görs då steg 1 är obligatorisk oavsett studieväg, det vill säga kursen finns på såväl yrkesförberedande som högskoleförberedande program (de sistnämnda har även steg 2 och 3 som obligatoriska kurser).

Studien är en kvalitativ textanalys inspirerad av *summative content analysis* (Hsieh & Shannon 2005). Denna analysmetod avser att identifiera speciella ord och innehåll i texter i syfte att förstå sammanhang och upptäcka underliggande betydelser (Hsieh & Shannon 2005, s. 1283f). Analysen görs genom en jämförande tematisering av moment i ämnesplanerna och dessa granskas och tolkas med fokus på skillnader. Då ämnesplanerna är tolkningsbara politiska kompromisser är urvalet gjort efter det jag anser och tolkar vara av relevans. Jag har alltså närläst texterna och fokuserat på skillnader. Detta har varit en process som gått fram och tillbaka där delar har granskats i relation till helheten och vice versa (Kincheloe & McLaren 2008). Inledningsvis lästes ämnesplanerna förutsättningslöst med syftet att hitta övergripande mönster och därefter fokuserade jag på skillnader. Efter ytterligare läsningar sorterades dessa skillnader i teman såsom medborgarkompetens, skönlitteratur, språkanalyser, genrekunskap, kritiskt tänkande och slutligen språkliga redskap och metoder.

Ämnesplaner med Skolverkets kommentarer

Vid höstterminens start 2011 sjösattes den nya gymnasieskolan enligt Gy11, vilket innebar ett grannlaga arbete för skolor och myndigheter då alla kursers innehåll skulle förändras. Ämnesplanerna för det nya gymnasiet (Skolverket 2011a) är upp-

2. ”Utvecklingsmål” är min förkortning av rubriken ”Undervisningen i ämnet svenska/svenska som andraspråk ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:”

byggda efter rubrikerna: syfte, utvecklingsmål, centralt innehåll och kunskapskrav i de olika kurserna. Syftet beskriver kunskaper eleven ska få möjlighet att utveckla och som till huvudsaklig del kan betygsättas. Utvecklingsmålen i ämnet förtydligar syftet, men dessa mål är sinsemellan inte rangordnade utan går in i varandra och är beroende av varandra. Det centrala innehållet i de olika kurserna visar vad som ska behandlas i undervisningen för att kunna utveckla de kunskaper som finns beskrivna i målen. Slutligen finns kunskapskraven som visar vilken kvalitet eleven når i förhållande till målen. Dessa skrivningar ska inte läsas som listor som kan bockas av, utan de ska läsas med skolans värdegrund och övergripande mål och riktlinjer som ytterligare ledstjärnor.

Skolverkets kommentarer till svenska som andraspråk och svenska (Skolverket 2011b,c) inleds med en beskrivning av ämnena och deras upplägg. Därefter kommer en jämförelse med tidigare kursplan samt med grundskolans svenskämnen.

I jämförelse med gymnasietts förra kursplan har ämnet SVA förändrats en del i Gy11. I kommentarmaterialet påpekas att de båda svenskämnena, SVE och SVA, utgör "parallella vägar till grundläggande behörighet" men inte nödvändigtvis innebär att innehållet måste vara identiskt. Det finns en del skillnader i ämnena. I SVE läses det mer litteraturhistoria medan SVA har högre krav på komparativ språkanalys. Enligt Skolverket har grundskolan starkt fokus på läsning av litteratur och menar att det är viktigt på gymnasienivå att öva upp ett funktionellt språk och "klara studierna i andra ämnen".

Vidare tar Skolverket i kommentarmaterialet upp begrepp som använts i syftesbeskrivningen, utvecklingsmål och slutligen de begrepp som används i de olika kurserna.

Tematisk jämförelse och analys

I detta avsnitt beskrivs ämnesplanernas olika syften, utvecklingsmål och centrala innehåll tillsammans med Skolverkets kommentarer och urvalet som görs är fokuserat på skillnader (Skolverket 2011a,b,c).

Skillnader är tematiserade utifrån olika begrepp och kunskapsområden, presenterade i fem underrubriker. Syftesbeskrivningarnas skilda innehåll finns sammanfattat i tabellen (sid 6). Varje tema tolkas, analyseras och diskuteras. Invävt i dessa teman ges exempel från centralt innehåll från ämnesplanernas steg 1.

Personlig utveckling och medborgarkompetens

I syftesbeskrivningen i svenska talas om individen och dess utveckling och att undervisningen ska "stimulera elevers lust att tala, skriva, läsa och lyssna och stödja deras personliga utveckling". Vidare betonar Skolverket i kommentarmaterialet att det är viktigt med medborgarkompetens och att viktiga uppgifter för svenskämnet är att "främja elevernas utveckling till demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare". I kurs SVE1 ligger tyngdpunkten på muntlig och skriftlig kommunikation av demokratiska skäl, då alla elever ska ges möjlighet att kunna "reflektera över språkets roll vid möten med andra människor".

Tabell 1. Sammanfattning av begrepp i svenskämnenas syftesbeskrivning.

Svenska (SVE)	Svenska som andraspråk (SVA)
<ul style="list-style-type: none"> • Utveckla förmåga att kommunicera • Använda skönlitteratur /.../ som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter/.../, utmana till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv • Utveckla kunskaper för att söka, sammanställa och kritiskt granska olika källor • Stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling • Utveckla tillit till egna språkförmågan och tillägna sig språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv • Värdera och bearbeta egna och andras texter och muntliga framställningar • Möta /.../ skönlitteratur samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen 	<ul style="list-style-type: none"> • Utveckla färdigheter i och kunskaper om det svenska språket • Reflektera över sin flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt andraspråk • Skönlitteratur /.../ användas som källa till andras erfarenheter /.../ för att utveckla ett varierat och nyansrikt språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara • Genom att jämföra språkkunskaper och språkliga erfarenheter med andra utveckla bättre förståelse av vilken funktion språket har för kommunikation, tänkande och lärande

Ingenting om medborgarkompetens nämns i ämnesplanen eller kommentarmaterialet för svenska som andraspråk. I stället betonas vikten av att eleverna ska tillägna sig språket. Det uttrycks ringa om elevens individuella utveckling utan det står att eleverna bör tillägna sig ett rikt språk i det svenska samhället, att skönlitteraturen ska vara en källa till insikter om *andras* erfarenheter, tankar och föreställningar för att utveckla ett varierat språk. Personlig utveckling nämns endast en gång och då som ett slags underordnat syfte med litteraturläsning utöver de huvudsakliga som är språkinläring och analysförmåga; ”dessutom är läsningen ett redskap för personlig utveckling”. Det nämns inget om stimulans eller om det lustfyllda lärandet.

Syftesbeskrivningen i ämnesplanen för SVA är betydligt kortare (150 ord) än vad den är för SVE (285 ord). I utvecklingsmålen för ämnesplanen i SVE finns det nio mål där orden ”förmåga att” nämns tre gånger och ”kunskap om” nämns sex gånger. SVA

innehåller åtta mål där "förmåga att" nämns sex gånger och "kunskap om" nämns två gånger. Enligt svenska ordböcker definieras begreppet förmåga som "vara i stånd att utföra viss prestation e.d." ³ och "möjlighet att utföra ngt" ⁴. (Någon definitionsförklaring står inte att finna på Skolverkets hemsida.) Enligt min tolkning handlar förmåga mer om ett praktiskt görande och ett införlivande, en slags kapacitet, medan kunskap står för teori, insikt och vetande och verkar värderas högre. Skillnader i textomfång och ordval ger intryck av att det är svenskämnet som är det viktiga ämnet med fler syften och kunskapskrav.

Dessa skillnader såväl om personlig växt och medborgarkompetens som textomfång och ordval för tankarna till det som av Malmgren (1992) beskrivits som "ett högre svenskämne" för gymnasiet (enligt Lgy70). Ett sådant högre svenskämne karaktäriseras av litteraturhistoria, personlighetsutvecklande litteraturläsning med samtal och analyser samt uppsatsskrivning. Det "lägre svenskämnet" för de tvååriga yrkeslinjerna fokuserar på språklig färdighetsträning (Malmgren 1992, s 39). Även i senare läroplaner finns en uppdelning mellan svenskämnena där elever på praktiska program erbjuds ett svenskämne med mindre ambitiösa bildnings- och kunskapsideal och mer isolerad färdighetsträning (Bergman 2005). Detta svenskämne med färre utmaningar och ambitioner påminner om SVA-ämnet i Gy11.

Skönlitteratur och andra typer av texter

Skönlitteratur i svenska får ett stort utrymme, både i syftesbeskrivningen och i undervisningsmålen. I syftet för ämnesplanen i SVE står det att läsa att eleverna ska utveckla "sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter". Eleverna ska få möjlighet att se det som skiljer oss människor och det som är allmänmänskligt. De ska också genom undervisningen utveckla förmåga att använda skönlitteratur, andra texter, film och andra medier "som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar". Undervisningen ska också "utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv". Innehållet i skönlitteratur och i de olika typerna av texter eleverna möter ska sättas i relation till deras erfarenheter och intressen. I kommentarmaterialet framkommer också att ämnesplanen möjliggör att stoff kan anpassas till elevernas programval, intressen och inriktningar. Då det gäller litteraturstudiernas upplägg är det tänkt att svenskämnet ska "stimulera elevernas lust att läsa".

I svenska uttrycker ett av utvecklingsmålen en formell behärskning av litteraturvetenskapliga begrepp, vilket ställer krav på förmåga att ställa sig utanför en text och fokusera på textens form, vilket kan kallas för en performanskompetens enligt Torells beskrivning av litterär kompetens (2002, s. 82). Med performanskompetens avses den inlärd förmågan att tolka texter genom litterära analyskategorier såsom komposition, berättarsynvinkel, tema etc. Torell menar att en läsare också behöver en literary-transferkompetens (ibid, s. 83) som kan uttrycka den personliga upplevel-

3. *Nationalencyklopedins ordbok* (Höganäs, Bra böcker AB, 2000)

4. *Svensk Ordbok* (Göteborg, språkdata och Esselte Studium AB, 1986)

Economou

sen av en skönlitterär text genom att koppla sina egna erfarenheter till texten genom den egna verkligheten. Dessa två kompetenser eller läsararter kan och bör kombineras. Utrymmet för läsning, analyser, samtal och reflektioner av skönlitteratur som kan utveckla dessa olika läsararter ges stort utrymme i svenskämnet.

Skönlitteratur, andra texter, film och andra medier ska i svenska som andraspråk användas "som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk" och innehållet ska väljas så att elevernas "tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara". I SVA är läsning av skönlitteratur nedtonat och nämns inte lika ofta som i SVE. Ett exempel är att tre av utvecklingsmålen behandlar skönlitteratur i svenska, medan det i svenska som andraspråk endast finns i ett.

I ämnesplanen för SVA får skönlitteraturen således en ringa roll, medan den i kommentarmaterialet får större utrymme. Här kan man läsa om den viktiga roll skönlitteratur kan ha i undervisningen, som till exempel att den kan belysa allmänmänskliga teman och ge nya perspektiv. Dock förtydligas att eleverna inte kan förväntas "tillägna sig ett lika omfattande litteraturpensum" och att litteraturhistoriska studier inte har en lika framträdande roll som i svenska. Detta kan anses rimligt då svenska som andraspråk ska ha ett större fokus på språkinläring och språklig analys. Man kan dock förutsätta att andraspråkselever på gymnasienivå lärt sig det mest centrala ordförrådet och i sina ämnesstudier de ämnesbegrepp som har varit nya även för de enspråkiga eleverna, även om det kan finnas skillnader bland annat beroende på när eleven anlät till Sverige. Genom läsning av olika texter och då i synnerhet skönlitterära, kan andraspråkselever utöka ordförrådet vad gäller mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord (Enström 2004, s 173). Men det kan tyckas kontroversiellt då det uttrycks att litteraturläsning i första hand ska ses som "ett redskap för språkinläring och träning av den analytiska förmågan". Målen för läsning bör kunna vara desamma i de båda ämnesplanerna och alla elever kan behöva träna den analytiska förmågan.

När det gäller urvalet i SVA ska innehållet i litteratur, texter och medier väljas så att "elevernas tidigare erfarenheter tas till vara". Detta påminner om det Cummins benämner som *identitetsinvestering* (2001, s 95). För att alla, inte minst andraspråkselever, ska vilja satsa av sig själva i skolan krävs att deras identiteter och kulturella bagage erkänns och bejakas. Dock menar Cummins att detta ska ske genom något som SVA:s ämnesplan inte framhäver, nämligen interaktion eller samspel. I SVE däremot ska eleverna få sätta innehållet i litteratur, texter och andra texter "i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen" och de ska få "producera texter i anslutning till det lästa". Något relevant skäl till skillnaden i formulering är svårt att finna.

I kursen SVA₁ centrala innehåll som Skolverket belyser i kommentarmaterialet och som inte nämns för SVE₁ är att läsning av skönlitteratur ska ge en "inblick i olika kulturer". Det ska ge eleven en möjlighet att läsa litteratur från sitt eget språkområde som är översatt till svenska. De ska också kunna bekanta sig med litteratur från de språkområden som eventuellt talas i gruppen. Genom läsning av skönlitteratur ska

eleverna också få inblickar i svenska referensramar och möjlighet att kunna diskutera vilken bild av Sverige som ges i litteraturen, vilket kan tolkas som att litteraturen ska vara ett slags assimilationsredskap. Dock uttrycks explicit i kommentarmaterialet att undervisningen inte ska definiera vad svenskhet är eller inte är. I en analys av de två svenskämnen i Gy2000 definieras eller diskuteras inte "det svenska" och det nationella framstår som något otvetydigt positivt (Hultin 2006).

Det svenska /.../går som en röd tråd genom kursplanen [för svenska som andraspråk], vilket det inte gör /.../ i kursplanen för svenska där motsvarande texter handlar om ett preciserat kulturarv. Ett kulturarv som eleverna i svenska som modersmål i ämnet svenska både ska få möta, men också få ta ställning till. Någon liknande formulering, att eleverna i svenska som andraspråk ska få ta ställning till det svenska (som kultur, traditioner, förhållningssätt och samhälle) finns däremot inte /.../. (Hultin 2006, s 81)

I motsats till den gamla kursplanen ska eleverna i ämnesplanen för SVA i Gy11 nu problematisera och diskutera begreppet svenskhet och vilken bild av Sverige som litteraturen ger. Däremot står inget om detta i ämnesplanen för SVE. Genom denna skillnad framstår identitet och kultur som något statiskt, det vill säga modersmåls-talaren behöver inte problematisera eller diskutera vad svenskhet är. Här kan det finnas en risk att "vioch dom"-perspektivet förstärks i stället för att motverkas. Magnus Persson (2007) diskuterar begrepp som "kulturarv" och "kulturell identitet":

Kulturell identitet riskerar i styrdokumentet /Gy2000, min anm/ att framstå som ett reifierat ting, något givet och oföränderligt som kan skapa stabilitet i en föränderlig värld. Ett radikalare alternativ hade varit att erkänna att kulturella identiteter i globaliseringens tidevarv alltid är mer eller mindre kreoliserade: flytande, blandade och föränderliga. Alla grupper kan och bör förvisso få formulera sina egna identiteter. Men lika viktigt är individens rätt att vägra inordna sig under en viss kulturell identitet. (Persson 2007, s 41)

Många ungdomar upplever att identiteter inte är stabila utan föränderliga och mångbottnade. Var gränsen går för den som är "svensk" eller av "utländsk härkomst" kan vara flytande, likaså för vad som är modersmål och andraspråk (Lindberg & Hyltenstam, 2013, s 34 f). Detta står för en dynamisk kultursyn som menar att det är möjligt att i olika situationer tillhöra olika eller flera grupper

Skolverket motiverar nedtoningen av skönlitteratur med att grundskolan lagt stor vikt vid läsning av skönlitteratur och nu ska gymnasieämnet istället "öva upp ett funktionellt språk och klara studier i andra ämnen". Ämnet syftar till att andraspråkselever ska uppnå en funktionell behärskning och till en uttalad standardnorm av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Läraren i svenska som andraspråk kan vara en viktig resursperson för att vägleda kollegor och rektorer, men att ämnet svenska som andraspråk ska ha ett fokus på att "klara av studier i andra ämnen" i stället för det egna innehållet med språk och litteratur är kontroversiellt. Förklaring av ämnesrelaterade ord och

Economou

begrepp och andra ämnesrelaterade språkliga krav bör vara respektive lärares ansvar så att fackämnesinnehållet blir tydliggjort och begripligt (Gibbons 2006, Hajer & Meestringa 2010).

Språkanalyser

Kunskaper i språksociologi kan vara emancipatoriska och ge elever insikter om språk och makt (Cummins 2001). Ämnesområdet finns med som moment i båda ämnesplanerna, även om några ordval är olika. För SVA står det att språksociologi ska ge eleverna förutsättningar att utveckla "Kunskaper om språk och språklig variation samt förmåga att reflektera över språkanvändning och attityder till olika språkbruk" och motsvarigheten i SVE är "Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation". Inom detta område finns forskning som visar vilket samband som finns mellan språk och identitet. Till exempel diskuterar Jonsson (2007) i en studie att invandrarpojkers språkbruk kan tolkas som en revolt mot en normerande "svenskhets", en gemenskap som man tidigt uteslutits från. Otterup (2005) visar att ungdomars flerspråkighet har stor och viktig betydelse för deras identiteter som kännetecknas av att vara föränderliga och sammansatta. I detta sammanhang borde det också vara viktigt för alla elever att få kännedom om normkonflikter och hur det är att vara flerspråkig, precis som frågor om skolans krav på språklig korrekthet och om relationen mellan språk och makt, identitet, kön och klass borde angå alla (se även Lajos 2008). Reflektioner över hur vi använder språk och olika attityder till språkbruk är viktigt för alla elever, oavsett ursprung.

Oavsett vilken kurs i svenska eleverna följer ska de lära sig om dialekter och språklig variation där variabler som ålder, kön och social bakgrund finns framskrivna i det centrala innehållet för SVE1 och SVA1. En aspekt, som kan ses som en detalj men värd att uppmärksammas, är att i SVA-ämnet är 'ursprung och bostadsort' tillagda. Det framstår alltså som om dessa tillägg endast är värda att beaktas av SVA-elever.

Flera formuleringar i syftesbeskrivningar och utvecklingsmål i de två ämnesplanerna om språkliga aspekter är snarlika, även om det finns betydligt fler i SVA. Det som skiljer SVE från SVA och framför allt framkommer i kommentarmaterialet i SVA är att studierna i hög grad riktas mot ett språk för lärande och kunskap om "språkets uppbyggnad och språkliga normer". Att ha kunskaper om ett språk är viktigt för eleven när hon ska reflektera över sin språkanvändning och tala om språkkunskaper med andra. Det poängteras också att då eleverna är flerspråkiga ges goda förutsättningar för språkjämförelser och för att stärka elevernas metaspråkliga medvetenhet.

Ett utvecklingsmål i SVA är således att eleven ska kunna göra jämförelser mellan svenska och sitt modersmål. För många elever som läser kursen är svenska deras bästa språk, trots att de inte uppnått en förstaspråksnivå. Enligt mina erfarenheter som lärare finns det elever som varken kan skriva eller läsa på sitt modersmål utan där enbart har ett muntligt språk. Även om Skolverket i sina kommentarer poängterar att eleven inte behöver ha kunskaper motsvarande en modersmålstalare så måste eleven ha uppfyllt alla punkter i kunskapskraven i ett visst betygssteg för att erhålla det. Kan inte eleven göra jämförelser kan den heller inte få något betyg. För kun-

skapskrav A krävs det att "eleven **utförligt och nyanserat** redogör för likheter och skillnader mellan svenska och sitt eget modersmål" och jämförelserna kan handla om uttal, ordföljd och lexikon. Det verkar orimligt att tro att tanken med kriteriet är att en elev inte ska kunna nå kunskapskravet A i SVA enbart för att modersmålet inte är tillräckligt utvecklat.

Det är relevant att diskutera och bekräfta elevernas olika språkkunskaper och göra jämförelser mellan de språk som finns i olika undervisningsgrupper. Dock kan man undra om lärare som ska sätta SVA-betyg rimligen kan ha kunskap om alla språk som förekommer i gruppen, vilket borde vara en förutsättning för en rättvis bedömning av elevernas jämförelser av svenska språket och modersmålet.

Genrekunskap och kritiskt tänkande

I ämnet SVE ska eleverna enligt syftesbeskrivningen ges "tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar, efter egen värdering och andras råd". Någon motsvarighet finns inte i syftesbeskrivningen för SVA. Att få ta del av varandras texter ökar det språkliga medvetandet och är också en fortsättning på processkrivande som ska ha påbörjats i grundskolan. Däremot finns det likheter vad gäller genrekunskap, även om begreppet inte nämns explicit i SVA. I ämnesplanen för SVA lyder skrivningen "textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag" i olika texttyper, vilket kan ses som synonymt med genrekunskap. Många språkforskare (Schleppegrell 2004, Martin 1997, Hansson 2005, Gibbons 2006 m fl) poängterar betydelsen av genrekunskaper och av metaspråk för att utveckla skrivande och medvetenhet om språk.

Genrepedagogiken har fått stort genomslag i andraspråkssammanhang och ses som en av de viktigaste faktorerna för skolframgång. Genrer, i betydelsen konventionaliserade mönster för skrivna texter, omges av sociala och kulturella konventioner. Genom explicit undervisning i textuella drag och mönster får elever en bättre språklig medvetenhet och förståelse för det innehåll som texter ger uttryck för i olika sociala sammanhang (Gibbons 2006). Det är dock oklart vad ett metaspråk egentligen ska innehålla. Hansson (2011) menar att språkvetenskapligt metaspråk måste synliggöras och motiveras i undervisningen och att elever inte på förhand förutsätts ha förstått hur man skriver olika texttyper eller vad som kännetecknar god stil, vare sig man är flerspråkig eller har svenska som modersmål. I centrala innehållet för SVE₁ står att "grundläggande språkliga begrepp behövs" för att kunna diskutera språk och litteratur, vars motsvarighet däremot inte finns i ämnet SVA.

Det kritiska tänkandet har större utrymme i ämnesplanen för svenska där det betonas i såväl utvecklingsmål som i det centrala innehållet. Undervisningen ska innehålla "bearbetande av och kritisk granskning av text samt grundläggande källkritik". I syftet står att eleverna ska utveckla kunskaper "om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor". För SVA är det endast i utvecklingsmålen som det står att eleven ska "kritiskt granska innehållet i muntligt och talat språk" och man kan undra varför inte begreppet källkritik finns med.

Economou

Språkliga redskap och metoder

Ytterligare en skillnad mellan de båda ämnena är att det enbart är i svenska som eleverna ska få kunskaper om den retoriska arbetsprocessen och "förberedda samtal och diskussioner", vilka inte står omnämnt i ämnesplanen för SVA. Denna process är explicit presenterad i kommentarmaterialet i svenska med motiveringen att eleven genom denna process får stöd i sitt arbete med texter och muntlig framställning. Borde inte detta också kunna vara ett stöd för eleverna i svenska som andraspråk? Den retoriska arbetsprocessen är en form av så kallad *stöttning* (eng *scaffolding*, Gibbons 2006) det vill säga stöd eller hjälp i undervisningssammanhang. Gibbons menar att stöttning kan ges i form av strukturer och modeller som har till uppgift att stödja både språk och lärande; "scaffolding is oriented towards showing students how to do (or think or say), rather than what to do, think or say" (2006, s 176). Den retoriska arbetsprocessen kan vara ett utmärkt stöd för alla elever att förstå hur de kan planera och arbeta med muntliga och skrivna texter, oavsett vilken svenskurs de följer. Vikten av utmanande undervisning med ett kontextuellt stöd har poängterats av flera forskare och genom en sådan undervisning kan elever bli engagerade och medskapande i läroprocesserna (Cummins 2001, Derewianka 2004, Gibbons 2006, Wedin 2009).

I läroplanens övergripande mål står det att varje elev "kan använda /.../ modern teknik som verktyg för /.../ kommunikation (s.10). Begrepp i centrala innehållet i kursen SVE1, som Skolverket belyser i kommentarmaterialet och som inte nämns för SVA1, är bland annat presentationstekniska hjälpmedel (finns omnämnt först i SVA3) och här betonas vikten av att kunna göra en muntlig presentation i det moderna arbetslivet och högre studier.

Presentationstekniska hjälpmedel är en form av stöttning och kontextualisering som andraspråksforskare förespråkar (Cummins 2001, Gibbons 2006). När det gäller användningen av dessa kan det tyckas anmärkningsvärt att elever som följer kursen svenska som andraspråk inte kan använda sig av detta förrän i kurs 3. I kursen svenska står nämligen i centralt innehåll redan för steg 1 att eleven ska använda sig "av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning". Dessa hjälpmedel skulle kunna hjälpa alla elever att fokusera på innehåll i stället för form.

Slutsatser

I denna artikel har jämförelser gjorts mellan de nya ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk med fokus på skillnader. Att flerspråkighet är en tillgång för individ och samhälle samt att elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter tas tillvara är tydligt framskrivet i syftet för svenska som andraspråk. Tillsammans med problematisering av "det svenska" och det kontrastiva språkperspektivet ger det en bild av ämnet som additivt orienterat, det vill säga elevers flerspråkighet ses som en tillgång, deras erfarenheter och kunskaper tas tillvara och i detta inbegrips andraspråket. Dock framträder skillnader mellan ämnena som ger en delvis annorlunda bild.

För det första är det kritiska och analytiska perspektivet nedtonat i ämnesplanen för SVA, liksom insikter i den retoriska arbetsprocessen och användningen av presen-

tationstekniska hjälpmedel. För det andra är vissa aspekter av språksociologi tillagda i SVA, men på vilka grunder är oklart. Dessutom är inte genrekunskap omnämnt som begrepp, men det finns med implicit. Ytterligare en skillnad är skönlitteraturens roll som för en tynande tillvaro i SVA, i motsats till SVE. Mycket forskning visar att framgångsrik andraspråsutveckling sker i autentiska och kommunikativa sammanhang med ett varierat språkligt inflöde, som till exempel litteratursamtal där fokus ligger på innehållet (Cummins 2001, Gibbons 2006, Lindberg 2011 m fl). Andra aspekter än de rent språkliga som kan försvara läsandet av skönlitteratur även i SVA kan vara de som Nussbaum beskriver:

Vår högre utbildning formar medborgare, och det betyder att vi måste fråga oss vad en god medborgare bör veta och vara idag. Vår värld är utan återvändo multikulturell och multinationell. Många av de svåraste problem som vi har att hantera kräver en dialog som förenar människor från olika nationella, kulturella och religiösa bakgrunder. Endast så kan det bli möjligt att lösa problemen gemensamt och på ett förnuftigt sätt. (1997, s 75)

Detta citat speglar hur vi kan förändra våra liv, hur världen ser ut och hur vi kan handla för att nå samförstånd. Genom att i undervisningen få möjlighet att samtala om händelser och människors agerande i fiktiv form, kan förutsättningar för förståelse och tolerans skapas.

Nussbaum betonar också utbildningens mål, att forma goda medborgare. Detta är något som ämnesplanen i SVA förbisett och här framträder den sista och kanske viktigaste skillnaden. Elever med annat språk eller annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utvecklas till demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare på samma villkor som deras svenska kamrater.

Skolverkets ämnesplaner är styrande och auktoritära diskurser med stor makt (se till exempel Osbeck 2006, Sjöberg 2011, Torpsten 2008) som implementeras genom tolkande processer av lärare. Genom ett fokus på form är risken stor att sammanhang och värdegrundsfrågor tenderar att försvinna. Kanske kommer lärare att lägga sitt fokus på en språkinlärning utan kontext, det vill säga ett innehåll som påminner om "ett lägre svenskämne" i Lgy 70 på de yrkesinriktade programmen (Malmgren 1992). Det innehåll i planerna som redovisats visar enligt min tolkning på ett överordnat svenskämne med personlighetsutvecklande, bildande och kreativt innehåll, medan svenska som andraspråk har ett mer formcentrerat och nyttobetonat innehåll. Även det faktum att syftestexten i svenska är betydligt längre och att undervisningsmålen innehåller betydligt fler mål angående "kunskap" än i svenska som andraspråk som istället ska utveckla fler "förmågor" bidrar till denna obalans.

Den kritik som därmed kan riktas mot hur ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet skrivs fram i den nya ämnesplanen är att det finns alltför mycket innehåll som inte är tillräckligt utmanande. Analysen visar att ämnet fortfarande riskerar att betraktas som ett slags stödämne, underordnat svenskämnet. Frågan som uppstår efter att ha studerat ämnesplanerna är hur berättigat det är att ha två svenskämnen på gymnasienivå. Kan ämnena organiseras till ett och samtidigt fylla alla elevers olika

Economou

behov? Frågan är komplex och någon enkel lösning står inte att finna. Lindberg och Hyltenstam (2012) presenterar i en artikel en framtida organisation av undervisning för flerspråkiga elever och deras högst skiftande behov av allmänna och mer specifikt skolrelaterade språkfärdigheter. Deras förslag har ett fokus på grundskolan, men kan även implementeras på gymnasiet. De poängterar vikten av att alla lärare bör ”utveckla en långsiktig och systematisk språk- och kulturmedveten undervisning i alla ämnen” (ibid, s 39) för att flerspråkiga elever ska kunna nå skolframgång. Likaså menar de båda forskarna att diagnosinstrument behöver utvecklas för att identifiera elevens språknivå och att när flerspråkiga elever uppnått en avslutande nivå i ämnet svenska som andraspråk bör de delta i ämnet svenska. Samtidigt ska alla elever bli erbjudna språkstöd för att lyckas i sina skolämnen och i denna verksamhet kan lärare med utbildning i svenska som andraspråk spela en nyckelroll.

Att flerspråkiga elever med sina högst varierande språkliga förutsättningar så fort som möjligt ska tillägna sig ett språk för att tillgodogöra sig undervisningen är en självklar demokratisk rättighet, men det bör ske, precis som Lindberg och Hyltenstam presenterar i sitt förslag, genom någon form av organiserat språkstöd och genom att alla lärare blir medvetna om språkets betydelse i olika skolämnen. Utöver detta bör alla elever, oavsett bakgrund, få samma möjligheter till att ta del av kultur och kreativitet, det vill säga få tillgång till det kulturella kapitalet och likaså få samma möjlighet till språk- och personlighetsutveckling genom en utmanande undervisning, det vill säga tillgång till det symboliska kapitalet (Bourdieu 1992). Jag vill hävda att alla elever, som nått en viss nivå i svenska språket, borde få tillgång till ett kreativt och delvis förnyat svenskämne med språk och litteratur i fokus, där andraspråksaspekter kan få bli en integrerad och berikande del av innehållet. Annars finns det risk för exkludering – något som strider mot skolans värdegrund som menar att vi ska respektera människors lika värde och främja allas utveckling.

Referenser

- Bergman, Lotta (2007): *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, s 119–165. Malmö Studies in Educational Sciences no 36: Malmö högskola.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity.
- Cummins, Jim (1994): Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. I: Genesee, Fred (red.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim (2001): Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utvecklandet av skolans språkpolicy. I: Naucclér, Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s 86–107. Stockholm: Nationellt centrum.
- Derewianka, Beverly (2004): *Rocks in the head. Children and the language of geo-*

- logy. I: *Knowledge about language and the curriculum*, red. R. Carter, s 197–215. London: Hodder & Stoughton.
- Economou, Catarina (2007): *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Licentiatuppsats, Malmö högskola.
- Enström, Ingegerd (2004): *Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 171–195. Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, Lena (2011): *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gibbons, Pauline (2006): *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gruber, Sabine (2007): *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping. Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet.
- Haglund, Charlotte (2005): *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Centre for Research.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010): *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hansson, Fredrik (2011): *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskläsaämne*, s 195–213. Malmö Studies in Educational Sciences No 60: Malmö högskola.
- Hsiu-Fang, Hsieh & Shannon, Sarah E (2005): Three approaches to Qualitative Content analysis. I: *Qualitative Health Research*, vol. 15 s. 1277–1288.
- Hultin, Eva (2006): *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.
- Håkansson, Gisela (1998): Modern Times in L2 Swedish. Syntax and morphology in formal and informal acquisition of Swedish. I: Diaz, L & C. Perez (red.) *Views on the acquisition and use of a second language. EuroSLA 7 Proceedings*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra. 39–50.
- Jonsson, Rickard (2007): *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Kincheloe, Joe L. & McLaren, Peter (2008): "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) *The Landscape of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE, 2008. s 403–455.
- Lightbown, P.M & Spada, Nina (2006): *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, Inger (2011): *Språk för lärande i en mångspråkig skola*. I: *Forskning om undervisning och lärande*, september 2011, s 6–29.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2013): *Flerspråkiga elevers språkutbildning*. I: Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.

Economou

- Lainio, Jarmo (2012): Modersmålets erkända och negligerade roller. I: Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Lajos, Attila (2008): *Språk och identitet*. Invandrare och minoriteter, i&m, 35:1, s 21–25.
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds Universitet nr 92:188.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004): *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Rapport Dnr 2003:757, Stockholm: MSU.
- Nussbaum, Martha (1997): "Den gamla utbildningen och tankeakademin", i *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nr. 28-29 1997, översättning Thomas Karlsruhn.
- Osbeck, Christina (2006): *Kränkningens livsförståelse: En religionsdidaktisk studie av livsförståelseärande i skolan*. Karlstads universitet, estetisk-filosofiska fakulteten.
- Otterup, Tore (2005): *"Jag känner mig begåvad bara". Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2: Göteborg.
- Orrenius, Anders (2011): Minister tveksam till svenska som andraspråk 18 nov. I *Riksdag & Departement*, Stockholm.
- Persson, Magnus (2011): *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- PISA (2009): *Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD 2009.
- Runfors, Ann (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum associates.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2000, Gy94: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Svenska och svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011a, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Svenska och svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011b, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*.
- Skolverkets författningssamling SKOLFS 2011c, Gy11: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*.
- Skolverket. (2005): *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Fritzes. Stockholm.
- Skolverket (2008): *Med annat modersmål – elever i grundskolan och i skolans verksamhet*. Stockholm: Fritzes RAPPORT 321.
- Talmy, Stephen (2008): The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics*, 29, s 619–644.
- Thomas, W. & Collier (2002): *A National Survey of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement: Executive Summary*. Santa Cruz, CA: Crede.

- Tingbjörn, Gunnar, (2004): Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I : Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 743–761. Lund: Studentlitteratur.
- Torell, Örjan (2002): *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Härnösand: Institutionen för Humniora, Mitthögskolan, 2002.
- Torpsten, A-C, (2008): *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Avhandling vid Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Wedin, Åsa (2009): A restricted curriculum for second language learners – a self-filling teacher strategy? I: *Language and Education* 9:1 , s 1–13. London: Mortimer House.