

Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm

Frida Siekkinen

Multilingual students in a monolingual student norm. This article examines how students of Swedish as a second language are constructed as a category and positioned as subjects in education policies. The aim of the article is to analyze the steering documents with a focus on discourses that emerge in the material which construct the category of students of Swedish as a second language in contrast to the students studying Swedish. The result shows that the category students of Swedish as a second language are constructed as students; with another origin, in need of a specific instruction, responsible for their inadequacy in Swedish and in need of the Swedish language. Students studying Swedish and students of Swedish as a second language are, as categories, constructed as opposites and dichotomies. The Swedish school subject and its' students are constructions based on a homogenous monolingual norm to which the student of Swedish as a second language are compared and categorized as deviant with reference to culture, language and needs.

Keywords: Subjektspositioner, svenska som andraspråksämnets elever, svenska och svenska som andraspråk, styrdokument, diskursanalys

Frida Siekkinen, doktorand, Göteborgs universitet.
Frida.siekkinen@gu.se

Inledning och bakgrund

att döma av skolans styrdokument tycks det finnas två parallella Sverige: ett nationellt och etniskt homogent och ett mångkulturellt. De två svenskämnen förefaller representera respektive sida (Wiklund & Landmark, 2012, s. 149f).

Enligt citatet ovan representerar den svenska skolans svenskämnen - svenska och svenska som andraspråk - två olika Sverige och kan därmed också sägas representera eller kanske snarare konstruera två olika elevkategorier. Ämnet svenska som andraspråk har varit omdiskuterat nästan lika länge som dess existens (Torpsten, 2006) och det pågår idag, likväl som tidigare, en debatt kring svenska som andraspråksämnets existensberättigande (se t.ex. Francia,

2013). I debatten ingår även en syn på vad svenskämnen ska innehålla och vilka elever som ska, eller inte ska, ingå i dess undervisning (se t.ex. Lindberg & Hyltenstam, 2012).

Många skolor placerar alla elever som talar ytterligare språk än svenska i ämnet svenska som andraspråk utan att hänsyn tas till elevernas faktiska språkkunskaper (Francia, 2013). Att tala fler språk än svenska riskerar därmed att likställas med kunskapsbrister i det svenska språket. Tidigare forskning visar även att ämnet svenska som andraspråk framstår som ett skugg- eller stödämne till svenska (Economou, 2007, 2013; Francia, 2013; Lindberg & Hyltenstam, 2012; Sahlée, 2013) samt att svenska som andraspråksämnets elever konstrueras som avvikare i skolpraktiken (Gruber 2007; Runfors, 2003).

Enligt Skolverket (2008) kategoriseras cirka 20 % av eleverna i svenska skolan som 'icke infödda modersmålssvenskar'. Denna elevgrupp presterar sämre i skolan jämfört med 'infödda elever', dvs. elever födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige (Skolverket, 2004). Lorentz (2013) menar att kategoriseringen och uppdelningen av 'svenska elever' och 'invandrarelever' som pågår i den svenska skolan bidrar till en strukturell diskriminering som kulturaliserar olika elever, trots att benämningen 'invandrarelev' officiellt försvann i skoldiskursen efter millennieskiftet. Elever i svenska grundskolan delas således in i sociala kategorier utifrån bakgrund och språk, vilka i sin tur ofta grundar sig på stereotypa föreställningar som konstrueras och normaliseras i skolan som institution (Hornscheidt & Landqvist, 2014).

I föreliggande artikel är dessa konstruktioner och kategoriseringar av svenskämnenas elever i fokus. Närmare bestämt undersöks hur kategorin svenska som andraspråksämnets elever konstrueras diskursivt i styrdokumentet för grundskolan i kontrast till svenskämnets elever.

Svenska skolans styrdokument

Styrdokumentet kan ses som relevanta för skolans verksamhet samt de elever som ingår där i, eftersom alla skolor är skyldiga att förhålla sig till dessa dokument (Ljungberg, 2005, s. 19). Dokumentet och närmare bestämt läroplanen kan även ses som statens primära ideologiska instrument för styrning av skola och samhälle eftersom den materialiserar de normer, värden, och ideologier som är gällande vid en viss tidpunkt (Englund, Forsberg & Sundberg, 2012; Gruber, 2002; Martinsson & Reimers, 2014). Formuleringarna i styrdokumentet, i form av styrande och auktoritära diskurser, implementeras därefter genom tolkande processer av skolans aktörer. Tolkningarna, såväl som utformandet av styrdokumentet, är i sin tur beroende av det omgivande

samhällets idéer (Eek-Karlsson, 2012; Lindberg & Hyldenstam, 2012; Möller 2010).

Utifrån de tolkningar som skolans aktörer gör kan den formella nivån i form av läroplaner uttrycka något annat än skolpraktiken (Eek-Karlsson, 2012). Styrdokumenten framstår likväl som ett maktmedel som genom sina formuleringar både konstruerar verkligheten och reproducerar samhälleliga strukturer. Dessa konstruerar i sin tur både åtråvärda och icke-åtråvärda kategorier av elever (Sjöberg, 2011). Lärare måste därför ha ett reflexivt förhållningssätt och en medvetenhet om sina maktresurser då särbehandling och exkludering av elever oftast sker utifrån förgivettagna strukturer och normer som reproduceras i skolans verksamhet (Cummins, 2000; Eek-Karlsson, 2012).

Kategoriseringens makt

Kategoriseringen av människor är mer än en begreppsanvändning då den samtidigt skapar en grund för hur vi tänker på de som benämns (Hornscheidt & Landqvist, 2014). Kategoriseringar finns endast eftersom människors handlande utgår från att de är reella samtidigt som kategoriseringarna produceras och reproduceras då de tillskrivs individer utifrån särskiljande och klassificerande egenskaper (Elmeroth, 2012). Hacking (1995) kallar detta för kategoriserandets "loopingeffekter". Elevkategoriseringen får även sociala konsekvenser, såsom inkludering och exkludering (von Brömssen, 2005), och kan leda till att eleverna själva internaliserar kategoriseringen (Sjögren, 2001). Handlingsutrymmet för eleverna att själva positionera sig som subjekt villkoras därmed utifrån de begrepp som används för att kategorisera dem.

Skolverket (2011b, s. 7) förespråkar kategoriseringen 'elever med svenska som andraspråk' eftersom den anses vara språkteoretiskt neutral. I studien används dock inte denna beteckning på grund av andraspråksbegreppets omdiskuterade och problematiska definition och avgränsning (se nedan), utan istället används kategorierna svenska som andraspråksämnets elever och svenskämnets elever, med undantag för kategoriseringar och begrepp som förekommer i annan litteratur och forskning. Dessa kategoriseringar har genomgående markerats med enkla citationstecken. Svenska som andraspråksämnets elever avser i den här studien endast de elever som konstrueras genom svenska som andraspråksämnet och ska således inte ses som en statisk kategorisering.

Genom att artikeln utgår från hur en viss kategori elever konstrueras diskursivt kan dess fokus och användning av kategorier samtidigt sägas bidra

till samma konstruktion, trots intentioner om att synliggöra och problematisera hur olika elevkategorier fylls med mening (jfr Bagga-Gupta, 2004). Samtidigt är det nödvändigt att använda en viss kategorisering för att synliggöra hur elevkategorier konstrueras (jfr Hornscheidt & Landqvist, 2014).

Nedan följer en kort redogörelse av svenska som andraspråksämnets framväxt ur ett historiskt perspektiv samt ämnets nuvarande situation.

Ämnet svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk har haft en turbulent historia med en hotad existens som påverkar ämnet än idag. Före 1968 fanns inga formella åtgärder eller stöd som riktade sig till kategorin 'elever med utländsk bakgrund' (Gruber, 2002) trots stor invandring sedan andra världskriget (Svanberg & Tydén, 1999). Elever som invandrat förväntades assimileras in i det svenska samhället genom att lära sig svenska (Richardson, 2004). Först vid införandet av *Läroplan för grundskolan 1969* (Lgr69) fick 'invandrarbarn' som inte hade tillräckliga kunskaper i svenska språket möjlighet till särskilt stöd i form av stödundervisning i svenska (Richardson, 2004). I *Läroplan för grundskolan 1980* (Lgr80) utvecklades stödet till ämnet "svenska som främmande språk" vilket fick beteckningen "svenska som andraspråk" i början på 80-talet. Detta innebar även en förändrad syn på ämnet då det hädanefter skulle främja tvåspråkighet och inte längre skulle betraktas som särskilt stöd (Torpsten, 2006). Samtidigt förstärktes undervisningen i svenska som modersmål för att främja skolans roll som kulturbärare och kulturförmedlare (Richardson, 2004).

Vid införandet av *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo94) försvann till en början svenska som andraspråk som eget ämne eftersom dess kursplan inte ansågs vara likvärdig med övriga ämnens kursplaner, men återinfördes 1996 som ett jämbördigt ämne till svenska (Francia, 2013; Torpsten, 2006). Motivet till återinförandet var, enligt Francia (1999), att svenska staten ville ha kraftfulla insatser vad gällde svenskundervisningen eftersom 'invandrarelevens' språkkunskaper sågs som bristfälliga. Anpassad undervisning utifrån ett andraspråksperspektiv var ytterligare ett motiv.

Svenska som andraspråksämnet har historiskt sett varit avsett för elever med annan kulturell bakgrund och annat förstaspråk än svenska, oberoende av vilket land eleverna är födda i (Torpsten, 2006), vilket även gäller för den nuvarande läroplanen, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fri-*

tidshemmet (Lgr11) (Skolverket, 2011b, s. 7). I skolförordningen (SFS 2011:185) står följande att läsa:

14 § Undervisning i svenska som andraspråk ska, om det behövs, anordnas för

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare (Kap 5, 14§).

Utifrån citatet ovan framstår det inte som helt självklart vilka elever som ska ingå i ämnet svenska som andraspråk annat än om behov finns, vilket även påpekas av Sahlée (2013), och dess behovsbaserings innebär att ämnet framstår som ett stödämne till svenska (se även Francia, 2013). Detta menar Lindberg och Hyltenstam (2012) beror på stora brister i ämnets implementering historiskt sett, samt dess kategorisering av första- och andraspråk som utgör grunden för ämnets existensberättigande. Flerspråkiga elever i dagens skola kan inte med lätthet definieras som elever som har ett förstaspråk som inte är svenska, vilket gör indelningen problematisk (se även Lindberg, 2009).

Svenskämnen har i Lgr11 närmast sig varandra jämfört med tidigare. Likheten mellan ämnena menar Lindberg och Hyltenstam (2012) bidrar till att förstärka en andraspråkhierarki där normen utgörs av svenskämnet utifrån en idealisering av enspråkighet. Ämnens likhet innebär att den enda skillnaden är att svenska som andraspråksämnet riktar sig till elever utanför normen, vilket gör ämnet oattraktivt för eleverna. Flerspråkighet och andra förstaspråk än svenska blir således ett uttryck för att inte tillhöra den svenska normen (Möller, 2010) och konstrueras på så vis som bristfälliga eller problematiska språk (Torpsten, 2012). Även Bunar (2010) tar upp särskiljandet mellan svenskämnen och dess elever och menar att svenska som andraspråk är skolans enda pedagogiska praktik (tillsammans med modersmålsundervisningen) som gör en direkt och legitim åtskillnad mellan 'invandrare' och 'svenskar'.

Själva kategorin 'andraspråkselev' innebär en språklig konstruktion som får mening och institutionaliseras genom dess förekomst i styrdokumentet, vilket i sin tur reproducerar och förstärker kategoriseringen (Torpsten, 2006). Genom benämningen 'svenska som andraspråkselever' kategoriseras eleverna som avvikande språktalare i behov av särskilda resurser jämfört med en-

språkiga, 'svenska elever'. Detta resulterar i att 'svenskhets' blir ett önskvärt symboliskt kapital (Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; se även Lindberg & Hyltenstam, 2012; Ålund, 1999).

Sammanfattningsvis har svenska som andraspråksämnet haft en turbulent historia, där dess nuvarande kategorisering av första- och andraspråkstalare bidrar till ämnets status som stödämne vilket blir problematiskt då det tillskriver eleverna en avvikelser från en svensk enspråkig norm. Idag diskuteras återigen svenska som andraspråksämnets avskaffande och bland annat föreslår Lindberg och Hyltenstam (2012) en reformerad svenskundervisning där svenska som andraspråksämnet ska riktas till nyanlända elever medan ämnet svenska ska bestå av ett reformerat svenskämne tillsammans med andra riktade språksatsningar som kommer flerspråkiga elever till gagn.

Diskurs och diskursanalys

I artikeln har diskursanalys använts som teoretiskt såväl som metodologisk utgångspunkt. Diskurser kan kort beskrivas som *"ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)[sic!]"* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Diskurser kan förstås som att de formar hur våra utsagor av verkligheten produceras, distribueras och konsumeras (Sundberg, 2012). Språk förmedlar således inte bara representationer av verkligheten, utan språket och därmed diskurserna bidrar även till att konstituera den sociala världen (Bergström & Boréus, 2012; Mills, 1997). Gee (2005, 2011) beskriver diskurser som en karta som konstituerar vår förförståelse av omvärlden. Utgångspunkten i analysen är att språket i styrdokumentet konstituerar den karta genom vilken vi definierar och konstruerar svenska som andraspråksämnets elever.

Diskurser medierar genom språket eftersom det är språket som används som producerar och reproducerar diskurserna. Diskursanalys handlar därmed om att analysera språkets mönster och fokusera på språkets implicita betydelse (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskursanalysens mål blir att "packa upp" och dekonstruera texten för att visa de bakomliggande antaganden – diskurser – som finns och hur texten därigenom skapar mening och förstås (Denscombe, 2009).

I den här studien handlar diskursanalys därmed om att synliggöra de diskurser som finns i det studerade materialet – skolans styrdokument – då de i form av text "kan ses som konkreta manifestationer av diskurser" (Berg-

ström & Boréus, 2012, s. 23). Texter produceras som ett resultat av att en eller flera personer vill förmedla något till andra, och det får konsekvenser för vad människor tänker och gör när de läses (a.a.). Ball (2006) menar att vi *är* diskurserna genom vad vi säger och gör (se även Gee, 2005). Detta innebär att styrdokument blir betydelsefulla genom att vi antar de positioner som konstrueras genom dem.

Styrdokument för skolan kan förstås som en diskursiv praktik där de dominerande tankegångarna och värderingarna vid en viss tidpunkt kommer till uttryck (Nordin, 2012). Dessa tankar och värderingar är i sin tur präglade av samhällets privilegierade grupper (Hornscheidt & Landqvist, 2014). Utbildningssystemet har på så vis en viktig politisk roll vad gäller produktionen och/eller reproduktionen av diskurser, vilka i sin tur rymmer maktförhållanden genom den kunskap de producerar (Foucault, 1971/1993). Även om styrdokumentet kan ses som "anonyma" texter producerar tilltalet särskilda konstruktioner av de människor (kategorier) som texterna riktar sig till (Gee, 2005).

Eftersom rådande diskurser är förknippade med makt skapas ojämlikhet mellan sociala grupper genom formandet av kategorier såsom 'invandrarelever' och 'svenska elever' där dessa kategorier fylls med olika värderingar. Språket och diskurserna i styrdokumentet måste därför förstås som något som konstituerar skola och utbildning, möjligheter till subjektspositioneringar och handling, och inte enbart som en spegling av verkligheten. Genom att studera styrdokument utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv kan man på så vis rekonstruera de subjekt som konstrueras i dokumentet (Bergström & Boréus, 2012).

Subjektspositioner

I studien används begreppet subjektspositioner, vilket till skillnad från identitetsbegreppet fokuserar på hur individer blir positionerade inom specifika diskurser. Positioneringen innebär i sin tur att handlingsutrymmet för subjektet blir begränsat eftersom det innebär strukturellt bestämda positioner som präglar hur vi ser på världen (Bergström & Boréus, 2012). Subjektspositioner blir betydelsefulla genom att de konstitueras och förhandlas i diskursiva praktiker och positionerar människor utifrån diskursiva kategoriseringar.

Subjektspositioner används i artikeln som analytiskt begrepp för att kartlägga hur svenska som andraspråksämnets elever konstrueras i kontrast till konstruktionen av svenskämnets elever. På så vis är syftet även att synliggöra hur diskurser kan tänkas ha en exkluderande funktion och vilka sociala konsekvenser det har (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Material och metod

Styrdokumentet kan ses som en naturlig utgångspunkt för att studera skolans verksamhet då de bestämmer ramarna och innehållet för verksamheten, samt är något som alla skolor och dess aktörer måste förhålla sig till. De kan även ses som uttryck för rådande diskurser i utbildning (Ljungberg, 2005). De styrdokument som analyserats i studien är de övergripande delarna av läroplanen (Lgr11), kursplanen för svenska (Skolverket, 2011c) och svenska som andraspråk (Skolverket, 2011d) samt kommentarmaterialet till dessa kursplaner (Skolverket, 2011a; 2011b).¹

Analysen av materialet har genomförts i flera led där den till en början utgått från att identifiera både explicita och implicita referenser till kategoriseringen av svenska som andraspråksämnets elever respektive svenskämnets elever (och även 'elever'). I läsningen har det framgått att det finns olika begrepp som refererar till de kategoriseringar som är föremål för artikeln, exempelvis 'elev med utländsk bakgrund' eller 'elev med svenska som andraspråk'. Genom styrdokumentens formuleringar och kategoriseringar blir således olika subjektspositioner möjliga eller begränsade för eleverna.

Kursplaner och kommentarmaterial för svenskämnen har även jämförts på ordnivå där alla avvikelser dem emellan har antecknats. Materialet har därefter genomgått flera läsningar med olika fokus – från en mer övergripande läsning till ett detaljcentrerat läsande – för att sedan kategoriseras i form av framträdande diskurser i konstruktionen av svenska som andraspråksämnets elever.

Svenska som andraspråksämnets elever

I styrdokumentet går det att skönja flera överlappande och olika framträdande diskurser som konstruerar kategorin svenska som andraspråksämnets elever och tillskriver dem särskilda subjektspositioner inom diskurserna. Dessa benämns som svenska som andraspråksämnets elever:

- som bärare av annat ursprung
- i behov av särskild undervisning
- som ansvarstagare för brister i svenska
- i behov av det svenska språket

¹ För att på ett tydligt sätt kunna särskilja mellan kursplaner och de övergripande delarna av läroplanen (Lgr11) har dessa separerats som källor trots att kursplanerna ingår i läroplanen.

Ett avvikande ursprung

Svenska som andraspråksämnets elever konstrueras i styrdokumentet som en kategori elever som bär ett annat ursprung än svenskämnets elever. Förändringar i den nuvarande kursplanen i svenska som andraspråk (i Lgr11) jämfört med den tidigare tillhörande Lpo94 är bland annat att en formulering gällande ett kulturkontrastivt perspektiv har tagits bort eftersom "kulturbegreppet i dag är mer problematiserat än tidigare" (Skolverket, 2011b, s. 7). Tidigare skulle eleverna kunna jämföra sin ursprungskultur med det svenska samhällets synsätt och värderingar. Motiveringen till förändringen är enligt Skolverket (2011b) följande:

Det går inte enkelt att definiera "ursprungskulturen", eftersom många elever som läser svenska som andraspråk är födda i Sverige och har levt hela sina liv här. Det blir också allt vanligare att även deras föräldrar är födda i Sverige, något som ytterligare kan öka distansen till ursprungskulturen. (s. 6)

Ursprungskulturen är således svår att definiera men tillskrivs likväl svenska som andraspråksämnets elever. Samtidigt som Skolverket skriver att elever i en andraspråkssituation kan benämnas på olika sätt, t.ex. som "invandrarelever" eller "elever med utländsk bakgrund" (s. 7) poängteras så som ovan, att svenska som andraspråksämnets elever kan vara födda i Sverige eller ha invandrat. Problematiken tycks snarare handla om närhet eller distans till ursprungskulturen än problem med själva begreppet kultur. I formuleringarna framgår det tydligt att eleverna fortfarande anses ha en annan kultur än den svenska att relatera till och att eleverna positioneras som 'icke-svenska' subjekt, oavsett var de eller deras föräldrar är födda.

I motsvarande material för svenskämnet framhålls att "kulturbegreppet har tonats ner eftersom det är komplext och riskerar att bli otydligt" (Skolverket, 2011a, s. 6). Formuleringar i kursplanen har därmed anpassats till förändringen i användandet av begreppet kultur men har fortfarande samma innebörd enligt Skolverket. Även här poängteras alltså kulturbegreppets problematik men diskussionen om en avlägsen ursprungskultur saknas. Det framstår därmed som om svenskämnets elever har en statisk, 'svensk', kulturell tillhörighet, men att begreppsanvändningen kring den förändrats.

Samma resonemang som ovan framkommer även i skrivelserna om val av litteratur i undervisningen i svenska som andraspråk, där det enligt Skolverket (2011b) är viktigt att svenska som andraspråksämnets elever "får läsa översatt skönlitteratur från de områden i världen där de har sitt ursprung" (s.

11) eftersom undervisningen i ämnet ska knyta an till elevgruppen. Denna formulering återfinns inte i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska. Svenska som andraspråksämnets elever konstrueras och positioneras med andra ord som en elevgrupp med annat än svenskt ursprung till skillnad från svenskämnets elever vilka konstrueras som en etniskt homogen elevgrupp med svenskt ursprung minst tre generationer bakåt i tiden (jfr Skolverket, 2011b, s. 6 citerat ovan).

I kommentarmaterialet för svenska som andraspråk (Skolverket, 2011b) betonas att möjlighet att använda sitt modersmål i andra ämnen kan verka positivt för självkänsla och studieprestationer för svenska som andraspråksämnets elever. Vidare står även att ”forskning visar att elever som inte tillåts ta med sig sin bakgrund och vardag i klassrummet löper större risk att underprestera, för att de känner att de inte har något att bidra med” (s. 16f). Detta motsvaras inte i kommentarmaterialet för svenska, vilket kan tolkas som att det bara är svenska som andraspråksämnets elever som har en bakgrund, vardag och ett modersmål som inte är svenska att ta med sig in i klassrummet, vilket skiljer dem från svenskämnets elever.

Betydelsen av elevernas bakgrund och dess skillnader i de två svenskämnen framkommer även i dess kunskapskrav. I svenska som andraspråksämnets kunskapskrav för alla årskurser och betyg ingår att eleven ”utifrån egna erfarenheter och referensramar” (Skolverket, 2011d, s. 245-250) ska kunna tolka och föra resonemang, vilket i svenskämnet endast motsvaras av elevens ”egna erfarenheter” (Skolverket, 2011c, s. 227-232). En tolkning här är att svenska som andraspråksämnets elever bär med sig något ”mer” genom att kunna resonera utifrån referensramar som svenskämnets elever inte förutsetts ha.

I kommentarmaterialet till svenska som andraspråk står följande: ”I själva språkutvecklingsprocessen ingår tänkande, språk och kulturella handlingsmönster i ett komplext samspel” (Skolverket, 2011b, s. 8). Denna formulering saknas i motsvarande material för svenska. Svenska som andraspråksämnets elevers språkutvecklingsprocess kulturaliseras därmed genom att elevernas utveckling av det svenska språket hör ihop med ett kulturellt handlingsmönster som de inte antas ha sedan tidigare.

Att svenska som andraspråksämnets elever i kursplaner samt kommentarmaterial definieras som bärare av annat ursprung, kultur och språk än det svenska kan kontrasteras mot läroplanens (Lgr11) konstruktioner av ’eleven’, där fokus på svensk kultur, det svenska språket och det svenska samhällets värderingar ses som självklara och som något eleverna både ska ha

och få i grundskolan. Svenska som andraspråksämnets elever blir på så vis avvikande genom läroplanens skrivelser. En viss problematik kan även ses i formuleringar som följande: ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa” (s. 9). I Lgr11 står även: ”Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver” (s. 9). Samhällets gemensamma referensram finns med andra ord uttalad i Lgr11 samtidigt som den framställs som ”annorlunda” för svenska som andraspråksämnets elever utifrån tidigare exempel från kursplaner och kommentarmaterial ovan. *Ett* gemensamt kulturarv framskrivs likväl som en självklarhet för alla i Lgr11. Detta beskrivs också som något som krävs för att kunna leva i, och uppskatta, en värld av kulturell mångfald:

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. (s. 7)

I citatet ovan blir kulturell mångfald på så vis något som tillhör ’de andra’ i samhället i och med att det egna och det gemensamma är ett särskilt kulturarv – ”kulturarvet” – vilket vi kan använda för att förstå andra. Å ena sidan stipulerar Lgr11 värden i en kulturell mångfald vilket å andra sidan ska förberedas genom delaktighet i och identitet utifrån det gemensamma kulturarvet. Frågan är därmed om svenska som andraspråksämnets elevers referensramar ryms inom det gemensamma kulturarvet, då de anses ha en annan ursprungskultur.

Behovet av särskild undervisning

I styrdokumentet konstrueras svenska som andraspråksämnets elever som elever i behov av särskild undervisning. I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som andraspråk formuleras detta bland annat som: ”För att leva och verka i det svenska samhället behöver elever med svenska som andraspråk därför undervisning utifrån sina specifika utgångspunkter för lärande och språkutveckling” (Skolverket, 2011b, s. 7). Denna undervisning innebär bland annat att kursplanen i svenska som andraspråk är mer detaljerad vad gäller de delar av språkets struktur som ska studeras i kursen (s. 16).

Dessutom lyfts skillnader mellan vardagsspråk och skolspråk fram tydligare i jämförelse med svenskämnet (s. 13). Även undervisning om ordens betydelse, klassificering och ordbildning ”är specifikt för svenska som andraspråksämnet” (s. 24) och har ingen motsvarighet i svenskämnet.

I svenska som andraspråk ska eleverna utveckla förmågan att ”välja och använda språkliga strategier” (Skolverket, 2011d, s. 240), vilket inte finns representerat som ett syfte i svenskämnet. Svenska som andraspråksämnets elever ska därmed ”få undervisning i vilka verktyg de kan ta till för att kunna kommunicera även i situationer då det egna språket sätter gränser” (Skolverket, 2011b, s. 18). Formuleringen det ”egna språket” ovan hänvisar till svenska som andraspråksämnets elevers svenska språk. Detta osynliggör elevernas flerspråkighet och positionerar dem i behov av undervisning om språkliga strategier för att förstå och bli förstådda på svenska.

Uttalets betydelse för att uttrycka tankar och känslor ska ingå i svenska som andraspråkundervisningen enligt Skolverket (2011b), men saknas i svenskämnet. Skolverket menar att ”uttalet hindrar ibland elever från att våga försöka uttrycka sina tankar eller känslor” (s. 19). Brister i svenska språket blir därmed det hinder som motiverar svenska som andraspråksämnets elevers särskilda (uttals-) undervisning.

I svenskämnet ingår att möta författare och illustratörer i åk 1-3 (Skolverket, 2011c, s. 223). Detta motiveras med att mötet med författare och illustratörer kan öka elevernas förståelse för människors liv och villkor (Skolverket, 2011a, s. 17). I svenska som andraspråk blir dock inte mötet med författare aktuellt förrän i åk 4-6 medan illustratörer inte finns representerade alls (Skolverket, 2011d, s. 242). Avsaknaden av författare i de tidigare årskurserna i svenska som andraspråk motiveras med ”att de inte kan anses som ett **centralt** innehåll för de yngsta eleverna [sic!]” (Skolverket, 2011b, s. 21), medan en motivering till varför illustratörer inte är aktuella i ämnet saknas. Svenska som andraspråksämnets elevers behov av särskild undervisning innebär därmed att de får kontakt med författare i senare årskurser samt att de i undervisningen inte får möta illustratörer såsom i svenskämnet. Ämnets och elevernas avvikande undervisning betonas därmed.

I kommentarmaterialet till kursplanen svenska som andraspråk talas det om ”de båda svenskämnena” (Skolverket, 2011b, s. 11) respektive ”svenskämnena” (s. 22) medan ordet som återkommande används i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska är ”svenskämnet” (Skolverket, 2011a, s. 8, 18). Att grundskolan har två svenskämnen med skilda kursplaner synliggörs därmed i svenska som andraspråksämnet medan det i stort sett osynliggörs i

svenskämnet. Samma förhållningssätt återkommer vid upprepade tillfällen i kommentarmaterialen. Exempelvis finns två avsnitt i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som andraspråk med rubrikerna ”Skillnader i syftet med svenska som andraspråk jämfört med svenska” (Skolverket, 2011b, s. 12) och ”Skillnader i centrala innehållet i svenska som andraspråk jämfört med svenska” (Skolverket, 2011b, s. 13). Dessa avsnitt återfinns inte i motsvarande kommentarmaterial för svenska, utan istället konstateras inledningsvis att skillnader mellan ämnena finns i kommentarmaterialet för svenska som andraspråk (Skolverket, 2011a, s. 6). Kommentarmaterialet till svenska som andraspråk förhåller sig således konstant till skillnader mellan svenskämnen medan motsvarande förhållningssätt genomgående saknas i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska. Detta kan tolkas som en betoning på svenska som andraspråksämnets elevers behov av särskild undervisning, där skillnaderna gentemot den ”vanliga” undervisningen, i form av svenskämnet, markeras. Svenskämnet (och dess lärare och elever) utgör därmed normen som det avvikande svenska som andraspråksämnet (och dess lärare och elever) måste förhålla sig till, medan det omvända förhållandet inte råder (jfr Lindberg & Hyttenstam, 2012).

Att ta ansvar för brister i svenska språket

Konstruktionen av svenska som andraspråksämnets elever som ansvarstagare för brister i svenska tangerar i stor utsträckning diskursen om elever i behov av särskild undervisning, då det är genom undervisningen som svenska som andraspråksämnets elever ska lära sig att ta ansvar för sina språkliga brister.

Att ”välja och använda språkliga strategier” (Skolverket, 2011d, s. 240) är, som tidigare nämnts, den enda förmågan som uttryckligen skiljer svenska som andraspråksämnets syfte från svenskämnet. Detta motiveras i kommentarmaterialet på följande vis:

De [svenska som andraspråksämnets elever] behöver också upptäcka att när det uppstår missförstånd kan det bero på språket, och att de själva har en möjlighet att göra något åt det. För att klara detta har svenska som andraspråk ett långsiktigt mål som skiljer sig från ämnet svenska, nämligen förmågan att *välja och använda språkliga strategier* [sic!] (Skolverket, 2011b, s. 10).

Formuleringar som rör de språkliga strategierna i kursplanen för svenska som andraspråk återkommer i olika årskurser med betoning på deras betydelse för att kompensera för de brister i svenska språket som svenska som

andraspråksämnets elever förutsatts ha. I det centrala innehållet för ”Tala, lyssna och samtala” står bland annat att undervisningen ska handla om: ”Språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd i skolans ämnen när det egna svenska språket inte räcker till” (Skolverket, 2011d, s. 242f).

Även i kunskapskraven återkommer de språkliga strategierna. I åk 3 handlar de om att: ”Eleven kan uppmärksamma när språkliga missförstånd uppstår och ber då om förtydliganden. Vid samtal använder eleven i huvudsak fungerande språkliga strategier för att göra sig förstådd” (Skolverket, 2011d, s. 245). För eleven i åk 7-9 formuleras detta på följande vis: ”Eleven använder [...] fungerande språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd” (s. 246ff). De språkliga strategierna ska på så vis få svenska som andraspråksämnets elever att ta ansvar, och kompensera för, de brister i förståelse som de förutsatts ha.

I kommentarmaterialet till svenska som andraspråk skriver Skolverket (2011b): ”Elever med annat modersmål än svenska behöver alltså särskild undervisning i hur de på ett medvetet sätt själva kan välja att angripa olika språkliga situationer för att förstå eller bli förstådda” (s. 10). Kategorin ’elever med svenska som andraspråk’, som tidigare påtalats vara språkvetenskapligt neutral (s. 7) benämns här som ”elev med annat modersmål än svenska”. Kategoriseringen verkar i sin tur förutsätta brister i att förstå eller bli förstådd vilket eleven behöver få undervisning om för att ta ansvar för.

Att använda ordböcker och andra hjälpmedel för förståelse utgör en del av undervisningen i svenskämnen men är särskilt viktigt för svenska som andraspråksämnets elever. Skolverket (2011b) motiverar detta i följande citat:

Det här innehållet finns i båda svenskämnen, men kan vara extra viktigt för de elever som inte har svenska som sitt förstaspråk. För dem är ordböcker och andra hjälpmedel för ordförståelse en del av de strategier de behöver för att klara sig i situationer när det egna svenska språket ännu inte räcker till (s. 17).

Citatet ovan har ingen motsvarighet i kommentarmaterialet till svenska och begreppet ’elev med svenska som andraspråk’ har ersatts av en annan kategorisering: ”elever som inte har svenska som sitt förstaspråk”. Svenska som andraspråksämnets elever konstrueras och positioneras därmed som avvikare från svenskämnets elever utifrån det förstaspråk som eleverna inte har.

Undervisning i ämnet svenska som andraspråk ”ska ge eleverna rika möjligheter att kommunicera på svenska [...] utan att ställa för tidiga krav på

språklig korrekthet” (Skolverket, 2011d, s. 239) och saknar motsvarighet i svenskämnet (Skolverket, 2011b, s. 10). Det verkar som om det är denna bristande språkliga korrekthet som konstruerar och positionerar svenska som andraspråksämnets elever. Detta motsägs dock av de kunskaper de ska nå. Samtidigt som eleverna inte ska ”hindras av att de inte alltid uttrycker sig helt enligt normen” (s. 10) ska svenska som andraspråksämnets elever enligt kunskapskraven för E i åk 6 använda ”språkriktighet på ett i huvudsak fungerande sätt” (Skolverket, 2011d, s. 245). I åk 9 ska eleverna genomföra redogörelser med ”i huvudsak fungerande struktur, innehåll och språk” (s. 248). Motsvarande formuleringar för betyg E i åk 6 i svenska är ”språkriktighet med viss säkerhet” (2011c, s. 229) och för åk 9 ”i huvudsak fungerande struktur och innehåll” (s. 230). Trots att svenska som andraspråksämnets elever konstrueras som elever med brister i svenska språket ska de alltså i stort sett avkrävas samma kunskaper som svenskämnets elever vid betygs-sättning.

Eleverna i båda svenskämnena ska få kunskaper om variation i språkbruk för att på ett medvetet sätt kunna bryta mot språkliga normer – ”något som kan bidra till deras språkutveckling och **deras** [min fetstil] sätt att använda språket (Skolverket, 2011b, s. 12). Citatet återfinns även i kommentarmaterialet till svenska (Skolverket, 2011a, s. 9), med skillnaden att citatet inte innehåller ordet ”deras”. Genom betoningen på ”deras” positioneras svenska som andraspråksämnets elever som språktalare som avviker från normen och betoningen kan ses som en hänvisning till en konstruktion av ’dem’ till skillnad från ’oss’.

Behovet av det svenska språket

Svenska som andraspråksämnets elever konstrueras i styrdokumentet som elever i behov av det svenska språket av olika orsaker, bl.a. genom skrivningar om ”språket” och dess betydelse för identitetsutvecklingen. ”Språket” i bestämd form singular avser det svenska språket:

Redan i första meningen slår kursplanen fast att språket är ett *redskap för att tänka, kommunicera och lära*. Påståendet bygger på de teorier som menar att människans språk ger henne möjligheter att synliggöra och utveckla sina tankar. På så sätt är språket avgörande för tankeutvecklingen och lärandet i skolans ämnen såväl som i hela livet [sic!] (Skolverket, 2011b, s. 8).

Språket i skolans ämnen har, som angetts, en koppling till det svenska språket och svenska som andraspråksämnets elevers behärskning av detta. Språket som ett redskap avser således det svenska språket. I kursplanen till svenska som andraspråk står följande: ”genom språket utvecklar människor sin identitet” (Skolverket, 2011d, s. 239). Eftersom språket i detta avseende innebär svenska kan detta tolkas som att svenska som andraspråksämnets elever behöver ett svenskt språk för att utveckla sin identitet.

I kommentarmaterialet till svenska som andraspråk står att ”språket utvecklas i samspel med andra och det är också med hjälp av språket vi skapar vår identitet, förstår oss själva, förstår andra och har möjligheter att ingå i gemenskaper med andra” (Skolverket, 2011b, s. 8). Liknande formulering återfinns i kursplanen för svenska som andraspråk, där det står att eleverna ska ”ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2011d, s. 239). Även läroplanen (Lgr11) sammankopplar identitet och språk. Bland annat står följande: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade” (s. 9). Genom att på så vis sammankoppla det svenska språket med identiteten förutsätts svenska som andraspråksämnets elever behöva det svenska språket för sin identitetsutveckling. Att eleverna möjligtvis har kunskaper i andra språk osynliggörs och andra språks eventuella betydelse för identitetsutveckling uppmärksammas inte.

Svenska som andraspråksämnets elever behöver även ”få insikt i hur språket kan användas på olika sätt i olika sammanhang” (Skolverket, 2011b, s. 24). Motsvarande formulering finns inte i svenskämnets kommentarmaterial. Samtidigt ska båda svenskämnenas elever få förståelse för att språket kan användas för att påverka bilden av dem själva. Detta hänger samman med en utvecklad språkförmåga som innebär att eleven själv kan ”välja vilket språk han eller hon använder i skilda situationer” (Skolverket, 2011a, s. 20, 2011b, s. 24). Det svenska språket och kommunikation på detta språk framhävs därmed som något som i synnerhet svenska som andraspråksämnets elever är i behov av. Att ”välja språk” handlar dock inte om olika (avgränsade) språk utan om att välja olika varianter av svenska språket, vilket osynliggör flerspråkighet som en resurs.

Behovet av det svenska språket framhålls även i andra sammanhang. I kommentarmaterialet till svenska som andraspråk står bl.a. att eleverna ska våga ”använda sitt språk för att till exempel delta i diskussioner och argumentera för sina åsikter” (Skolverket, 2011b, s. 9). För svenskämnets elever poängteras inte att språket ska användas för deltagande utan fokus blir att de

ska våga. En tolkning skulle kunna vara att "språket" (svenska) är självklart för svenskämnets elever i motsats till svenska som andraspråksämnets elever. Utifrån ett bristperspektiv där behovet av svenska språket står i centrum, positioneras därmed svenska som andraspråksämnets elever som avvikare.

Även kursplanen i svenska som andraspråk poängterar behovet av svenska språket där "ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle" (Skolverket, 2011d, s. 239). Med språket avses det svenska språket vilket genomgående betonas i styrdokumentet som en förutsättning för elevernas vidare livschanser. I kommentarmaterialet till svenska som andraspråk formuleras detta såsom följande: "Svenska som andraspråk och svenska har till stora delar samma syften, då målet med grundskolan är att alla elever ska kunna göra väl avvägda framtidsval både när det gäller vidare utbildning och arbete" (Skolverket, 2011b, s. 7). Formuleringen återfinns inte i motsvarande material till svenskämnet (Skolverket, 2011a). I båda kommentarmaterialen står dock följande: "eleverna inom ramen för undervisningen i svenska/svenska som andraspråk ska utveckla ett så rikt språk som möjligt, ett språk som också gör det möjligt för dem att studera vidare på gymnasieskolan och på högskolan" (Skolverket, 2011a, s. 8, 2011b, s. 10). Båda svenskämnenas elever behöver således det svenska språket för att lyckas även efter avslutad grundskola. Skillnaderna mellan elevkategorierna kan snarare tolkas utifrån tidigare skrivningarna där "språket" är något som svenska som andraspråksämnets elever i synnerhet behöver utveckla och på så vis är i större behov av, än svenskämnets elever.

Sammanfattningsvis konstrueras svenska som andraspråksämnets elever som bärare av annat ursprung, i behov av särskild undervisning, som ansvarstagare för brister i svenska och i behov av det svenska språket. I den diskursiva konstruktionen av svenska som andraspråksämnets elever som bärare av annat ursprung framhåller styrdokumentet elevernas avvikelser från svenskämnets elever med utgångspunkt i ursprung och bakgrund. Konstruktionen av svenska som andraspråksämnets elever i behov av särskild undervisning betonar att eleverna har behov som avviker från svenskämnets elever bland annat genom undervisning i ord och begrepp samt uttal vilket inte betonas i samma utsträckning för svenskämnets elever. Svenska som andraspråksämnets elever som ansvarstagare för brister i svenska konstrueras genomgående genom att betona att eleverna ska använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda på svenska. Med hänvisning till det svenska språkets roll som nyckel till identitetsutveckling, framtidsmög-

ligheter och samhällsdeltagande konstrueras svenska som andraspråksämnets elever i behov av det svenska språket.

Diskussion och slutsatser

Utbildningssystemet är enligt Foucault (1971/1993) ett politiskt medel för att upprätthålla diskurser, vilket gör dess elevkonstruktioner relevanta och viktiga att undersöka. Eftersom styrdokumentet uttrycker samhällets rådande ideologier och värden (Englund, Forsberg och Sundberg, 2012; Gruber, 2002; Martinsson & Reimers, 2014) är det viktigt att problematisera de elevkonstruktioner som görs utifrån en åtskillnad mellan elever. I studiens resultat framkommer att de diskurser som konstruerar kategorin svenska som andraspråksämnets elever positionerar eleverna som avvikare. Detta görs med hänvisning till kultur, språk och behov då eleverna kontrasteras mot en enspråkig och kulturellt homogen elevnorm vilket resulterar i ett 'vi' och 'dem'. De subjekspositioner som möjliggörs och begränsas för svenska som andraspråksämnets elever villkoras således av att de ständigt positioneras utifrån ett bristperspektiv i relation till elevnormen: svenskämnets elever.

Svenska som andraspråksämnet har haft en historia kantad av problem och ämnets framtid verkar vara oviss (Economou, 2007; Francia, 2013; Torpsten, 2006). Huruvida ämnets framtid innebär ett vidgat svenskämne såsom Lindberg och Hyttenstam (2012) föreslår, återstår att se. Under alla omständigheter skulle en sådan förändring även inkludera förändrade elevkategoriseringar och skulle eventuellt kunna utmana de diskurser som genom svenskämnen gör en åtskillnad mellan 'svenska elever' och 'invandrarelever' (jfr Bunar, 2010; Gruber, 2002, 2007; Hornscheidt & Landqvist, 2014; Lorentz, 2013; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009).

Eftersom språket som används i styrdokumentet konstituerar skola och utbildning är svenska som andraspråksämnets elever lika lite som svenskämnets elever något som existerar utanför sin konstruktion (jfr Elmeroth, 2012; Hacking, 1995; Hornscheidt & Landqvist, 2014). Kategorierna är således inte något som återfinns i "verkligheten" utan konstitueras och ges mening genom aktuella diskurser som utgör kartan för vår förståelse av omvärlden (Gee, 2005, 2011; jfr Bergström & Boréus, 2012; Mills, 1997; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Genom vår språkanvändning och studier av denna kan vi således reproducera eller utmana maktförhållanden (jfr Bagga-Gupta, 2004; Hornscheidt & Landqvist, 2014) och ett av de vidare syftena med föreliggande studie är just att uppmuntra till ifrågasättande och utma-

ande av det språk vi använder och tar för givet. Svenska som andraspråk-sämnets elever konstrueras genomgående som avvikare i rådande diskurser i styrdokumentet, där enspråkighet utgör den norm som eleverna konstrueras som avvikare från. Detta positionerar eleverna utifrån den brist på symboliskt kapital, i form av svensk kultur och det svenska språket, som diskurserna stipulerar att eleverna har (jfr Lindberg & Hyltenstam, 2012; Lunneblad & Asplund-Carlsson, 2009; Ålund, 1999). Två likvärdiga svenskämnen blir således inte en realitet i dagens skola och ämnena fortsätter, såsom Wiklund & Landmark (2012) skriver, företräda dels ett mångkulturellt och dels ett monokulturellt Sverige.

Undervisning i svenska som andraspråk behöver kunna ske utan att den präglas av de bristperspektiv som framkommer i artikeln och tidigare forskning (Economou, 2013; Gruber, 2007; Lindberg & Hyltenstam, 2012; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; Möller, 2010; Runfors, 2003; Sahlée, 2013). För elevernas del ska det vara möjligt att läsa svenska såväl som svenska som andraspråk utan de avvikelsekonstruktioner som villkorar de subjektpositioner som möjliggörs för eleverna. När det gäller detta har lärare ett stort ansvar att ta; de kan använda sina maktresurser bättre genom att bli medvetna om de strukturer de omedvetet reproducerar då de inte utmanar eller ifrågasätter de samhälleliga maktförhållanden och idéer som uttrycks i utbildningssystemet (jfr Cummins, 2000; Economou, 2013; Eek-Karlsson, 2012; Lindberg & Hyltenstam, 2012; Sjöberg, 2011; Sjögren, 2001).

Referenser

- Bagga-Gupta, Sangeeta (2004). Forskning om mångfald och utbildningsinstitutioner som arenor för mångfald – demokratiska aspekter. *Utbildning & demokrati*, 13(2), 115–149.
- Ball, Stephen J. (2006). *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. London; New York: Routledge.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (Red.) (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Cummins, Jim (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Kerstin Naucélér (Red.). *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catarina (2007). *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Lic. Malmö: Malmö högskola.
- Economou, Catarina. (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44–60.
- Eek-Karlsson, Lotta (2012). Förgivettaganden och utmaningar. I Elisabeth Elmeroth (Red.). *Normkritiska perspektiv - i skolans likabehandlingsarbete* (s. 11–28). Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, Elisabeth (2012). Intersektionella perspektiv. I Elisabeth Elmeroth (Red.). *Normkritiska perspektiv - i skolans likabehandlingsarbete* (s. 29–44). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas; Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (2012). Introduktion – vad räknas som kunskap? I Tomas Englund, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (Red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 5–17). Stockholm: Liber.
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. (Originalarbete publicerat 1971)
- Francia, Guadalupe (1999). *Policy som text och praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Francia, Guadalupe (2013). Svenska som andraspråk: literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I Sangeeta Bagga-Gupta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (Red.). *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (s. 107–125). Malmö: Gleerups.
- Gee, James Paul (2005). *An Introduction to Discourse Analysis - Theory and method*. (2 uppl.) New York/London: Routledge.
- Gee, James Paul (2011). *How to do Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Gruber, Sabine (2002). *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund" – En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument*. Norrköping: CEUS.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

- Hacking, Ian (1995). The looping effect of human kind. I Dan Sperber, Premack, David & Premack James, Ann (Eds.). *Causal cognition - a multi-disciplinary debate* (s. 351–383). Oxford: Clarendon Press.
- Hornscheidt, Lann & Landqvist, Mats (2014). *Språk och diskriminering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr11= Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & demokrati*, 18(2), 9–37.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2012). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I Michael Olofsson (Red.). *Symposium 2012 – Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Lorentz, Hans (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens. Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, Johannes & Asplund Carlsson, Maj (2009). De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i svenska som andraspråk. *Utbildning & demokrati*, 18(2), 87–103.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva (2014). Inledning. I Lena Martinsson, & Reimers, Eva (Red.). *Skola i normer* (s. 9–32). (2 uppl.) Malmö: Gleerups.
- Mills, Sara (1997). *Discourse*. London: Routledge.
- Möller, Åsa (2010). Den ”goda” mångfalden? Fabrikation av mångfald i skolans policy och praktik. *Utbildning & demokrati*, 9(1), 85–106.
- Nordin, Andreas (2012). Bildningens plats i den svenska läroplanen – några kritiska reflektioner. I Tomas Englund, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (Red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 179–198). Stockholm: Liber.
- Richardson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. (7 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar – en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Sahlée, Anna (2013). Definition och värdering av språk i grundskolans styrdokument, med särskilt fokus på svenska som andraspråk. *Nordand*, 8(2), 33–62.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sjöberg, Lena (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet.
- Sjögren, Annick (2001). Den lilla röda stugan i Fittja. Institutionell svenskhet som uteslutande mekanism. I Barbro Blehr, (Red.). *Kritisk etnologi. Artiklar till Åke Daun* (s. 134–161). Stockholm: Prisma.
- Skolverket (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Rapport 545. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål - elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011c). Kursplan för svenska. I Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (s. 222–238). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011d). Kursplan för svenska som andraspråk. I Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (s. 239–257). Stockholm: Fritzes.
- Sundberg, Daniel (2012). Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer. I Tomas Englund, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (Red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 80–99). Stockholm: Liber.
- Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias (1999). *I nationalismens bakvatten. Om minoritet, etnicitet och rasism*. Lund: Studentlitteratur.
- Torpsten, Ann-Christin. (2006). *Ett monokulturellt erbjudande. Om svenska som andraspråk i grundskolans läro- och kursplaner*. Lic. Växjö: Växjö universitet.
- Torpsten, Ann-Christin (2012). När man inte tillhör gruppen från början. I Elisabeth Elmeroth (Red.). *Normskritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (s. 75–90). Lund: Studentlitteratur.
- von Brömssen, Kerstin (2005). Krävs det en burqa för att bli sedd? I Inger Lindberg & Sandwall, Karin (Red.). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 249–260). (ROSA 7). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Wiklund, Ingrid & Landmark, Dan (2012). Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning. I Michael Olofsson (Red.). *Symposium 2012 – Lärarroll*

- len i svenska som andraspråk* (s. 142–151). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ålund, Aleksandra (1999). Etnicitetens mångfald och mångfaldens etniciteter. Kön, klass, identitet och ras. I Erik Olsson (Red.). *Etnicitetens gränser och mångfald* (s. 27–78). Stockholm: Carlssons.