

2025:2

doi: 10.63310/edu.2025.2.54833

Vad är en lärare i svenska? En jämförelse mellan lärarutbildningar i svenska och svenska som andraspråk

Ulrika Magnusson

Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet
<https://orcid.org/0000-0002-8887-0590>
ulrika.magnusson@su.se

Dorota Lubińska

Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet
<https://orcid.org/0000-0001-9741-8670>
dorota.lubinska@su.se

The aim of this study is to explore the makeup of teacher education programs for the language and literature school subjects Swedish (SWE) and Swedish as a Second Language (SSL) in upper secondary teacher education. We accomplish this through content analysis of syllabi from five universities. The results show a reduced amount of literary content and limited aims for the reading of fiction in SSL as compared to SWE. Other differences are that SSL has a stronger focus on Content and Language Integrated Teaching, migration, language ideology, attitudes and circumstances related to the pupil. Further, in SWE there is an almost complete lack of content relating to multilingualism. We discuss whether the SSL teacher education programs create different conceptions of SSL than the SSL courses prevalent in upper secondary school, at the expense of a subject oriented towards literature, and to what extent SSL is constructed as a subject primarily supporting other school subjects. In relation to Gess-Newsome's (2015) model on teachers' knowledge base, we also discuss to what extent the teacher education programs prepare for teaching in upper secondary school: for SWE in relation to the pupils who student teachers will meet, and for SSL in relation to the content and organization of the upper secondary school subject.

Keywords: kursplananalys, likvärdig utbildning, ämneskonceptioner, ämneslärarutbildning i svenska och svenska som andraspråk.

1 Inledning

I denna artikel jämförs kursplaner för ämneslärarprogrammet i svenska (sve) och svenska som andraspråk (sva) med särskilt intresse för hur sva-läroplanen konstrueras. Medan sve är ett av skolans äldsta ämnen har sva funnits som eget ämne i grundskolan bara sedan 1995 och i gymnasieskolan sedan 1997; i båda fallen ersätter sva ämnet sve. Även läroplanen i sva har en jämförelsevis kort historia, då sva ursprungligen existerade som ett kombinationsämne till sve i den språkvetenskapliga ämneslärarlinjen (Prop 1984/85:122). I dag är sva ett eget läroplanämne som liksom andra ämnen kan ingå i ämneskombinationer som lärosätena själva beslutar om och söker examenstillstånd för (Utbildningsutskottets betänkande 2009/10 UbU16).

Att ett särskilt ämne finns för elever som lär sig och lär på ett andraspråk är en anpassning till dessa elevers undervisningsbehov och till det faktum att andraspråksutveckling och flerspråkig utveckling skiljer sig från förstaspråksutveckling. I gymnasieskolan är de två svenskämnena likvärdiga i bemärkelsen att de ger samma behörighet till högre studier. Ämnena har följaktligen också i hög grad likalydande mål, vilket enligt Hedman och Magnusson (2022) garanterar ett lika avancerat innehåll i sva som i sve.¹

Sett till ämnesinnehåll, såsom detta framkommer i ämnesplanerna i sve och sva (Skolverket, 2011), har elevens språkanvändning och språkutveckling en stark ställning i båda ämnena. Språket tilldelas funktioner för lärande och personlig utveckling och relateras till tillit och lust. I båda ämnena ger också skönlitteratur, film och andra texter och medier insikt i andras erfarenheter och föreställningar. Svenska språket är ett eget kunskapsområde som specificeras i flera nivåer. Även textanalytiskt innehåll finns i båda ämnena, i form av skillnader mellan tal och skrift och en rad omnämnda genrer. Det finns också skillnader mellan ämnesplanerna, exempelvis att syftet för sva är att eleverna ”utvecklar färdigheter i och kunskaper om det svenska språket”, medan sve ska ”syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter”. Skönlitteratur tycks tilldelas något olika status i ämnena; i båda ämnena ger skönlitteratur visserligen insikter om andras erfarenheter, men

1 På samma sätt har sva i högstadiet till stor del likalydande mål som sve och ger samma behörighet till gymnasiet.

ändamålen med den skönlitterära läsningen är fler i sve och beskrivs, till skillnad från i sva, som medel för sådant som att se ”det särskiljande” och ”det allmänmänskliga i tid och rum” eller urskilja ”nya perspektiv”. Till skillnaderna mellan ämnesplanerna hör också att språkriktighet, nordiska språkförhållanden samt svenskans historia utgör kunskapsinnehåll i sve. I sva tas elevens flerspråkighet upp på flera sätt, vilket inte är fallet i sve. Utöver de innehållsliga skillnader som alltså finns brukar också framhållas att vägen mot de till stor del likalydande målen skiljer sig åt (Skolverket, 2016), vilket kan karaktäriseras som en didaktisk skillnad. Sammanfattningsvis utgår vi från att gymnasieämnena är lika men inte identiska. Vi konstaterar också att själva ämnesorganisationen, där sva ersätter sve, gör sva till det primära språk- och litteraturämnet för sina elever.

Medan lärarutbildningen i sve, som har en lång tradition, har varit föremål för tidigare forskning (t.ex. Bergöö, 2005; Manderstedt, 2013; Thavenius, 2017; Winzell, 2018), har lärarutbildningen i sva inte rönt samma forskningsintresse. Lärarutbildningar är emellertid väsentliga för hur skolämnena utvecklas och konsolideras liksom för lärares yrkesskicklighet (Assanção Flores, 2016), och ökad kunskap om sva-lärarutbildningarna kan bidra till vår förståelse av sva-ämnet generellt. I denna artikel riktar vi därför ljuset mot ämneslärarutbildningen i sva och ställer den i relation till ämneslärarutbildningen i sve. Studiens syfte är att undersöka konstruktionen av språk- och litteraturämnena sve och sva i ämneslärarutbildning i relation till gymnasieskolans ämnesplaner. Studiens forskningsfråga lyder:

- Vilka likheter och skillnader i ämnesinnehåll finns mellan ämneslärarutbildningar i sve respektive sva, såsom dessa framträder i kursplanerna?

Vi diskuterar ämneslärarutbildningarna endast i relation till gymnasieämnena och inte till sve och sva i högstadiet och vuxenutbildning, vilka utbildningarna också ger behörighet till.

I det följande redovisas studiens förankring i teori och tidigare forskning rörande lärares kunskapsbas, andraspråksämnena och andraspråksundervisning samt skönlitteratur och bildning i första- och andraspråksämnena. Därefter redogör vi för studiens material samt vår analysprocedur och sedan för resultaten. Studien avslutas med en diskussion samt slutsats.

2 Teoretisk bakgrund

2.1 Lärares kunskapsbas

Det är väldokumenterat att undervisningsinnehållet i en lärarutbildning är centralt i utvecklingen och sammansättningen av lärares kunskapsbas, liksom att lärares behärskning av ämneskunskaper är väsentlig för god undervisning (t.ex. Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Gess-Newsome m.fl., 2019; Hilton m.fl., 2013; Wayne & Youngs, 2003). Ämneskunskaperna, dvs. kunskap om det innehåll som ska undervisas, ingår också i Shulmans (1987) klassiska modell över lärares kunskapsbas (se även Loewenberg Ball m.fl., 2008). I sin vidareutveckling av modellen särskiljer Gess-Newsome (2015) lärares *professionella kunskapsbas* (*teacher professional knowledge bases*) från lärares *stoffspecifika professionella kunskap* (*topic-specific professional knowledge*). Dessa begrepp använder vi i denna artikel för att diskutera innehållet i lärarutbildningarna och den kunskap som studenterna kan tänkas utveckla där. Den första typen, lärares professionella kunskapsbas, omfattar kunskap om bedömning, pedagogik, ämnesinnehåll, elever och läroplaner och utformas av experter inom ett fält. Exempelvis kan bedömningskunskapen gälla formativ och summativ bedömning medan ämneskunskapen är akademisk kunskap inom den aktuella vetenskapliga disciplinen, som skapats av "forskare och experter" (Gess-Newsome, 2015, s. 32). Kunskap om elever kan gälla elevers utveckling och skillnader som kan kräva anpassningar i undervisning.

Den andra typen av kunskap, stoffspecifik professionell kunskap, relaterar till ett specifikt undervisningsområde och till den kunskaps- och mognadsnivå elever befinner sig på. Gess-Newsome (2015) exemplifierar denna typ av kunskap bl.a. med kunskap om val av arbets- och framställningssätt för ett visst område eller förståelse för vilka kunskaper elever har eller vilka missuppfattningar som kan uppstå. Med Gess-Newsomes exempel skulle ett undervisningsmoment om kraft och rörelse i årskurs 3 utöver kunskap om stoffet bl.a. involvera kunskap om hur kraft och rörelse kan representeras i modeller liksom kännedom om elevernas tidigare relevanta erfarenheter, som att gunga. Viktigt är att den stoffspecifika professionella kunskapen utgör en gemensam förståelse inom ett fält och därmed inte är privat och enskild utan kanoniserad genom forskning och praktik. Den har ofta ett normativt element då den omfattar det man förväntar sig att lärare ska kunna om undervisningens innehåll och kontext (Gess-Newsome, 2015).

2.2 Andraspråksämnen och andraspråksundervisning i svenskt och internationellt perspektiv

I detta avsnitt belyser vi organisationen av sva samt tar upp några perspektiv på andraspråksundervisning, som en bakgrund för vår diskussion av sva som ett ämne som är likvärdigt med sve. I Sverige blir det relevant att sätta sva i relation till sve, eftersom sva ersätter sve för sina elever. Denna organisation saknar emellertid motsvarighet internationellt, enligt Hedman och Magnusson (2022) översikt, då andraspråksämnet i andra länder vanligen är ett ämne som elever läser tillfälligt med målet att de efter en tid ska gå över till ordinarie undervisning i förstaspråksämnet. Något motsvarande mål finns inte för sva, som elever kan läsa hela grund- och gymnasieskolan och som ger dem samma behörighet som elever som läst sve. Hedman och Magnusson (2022) diskuterar flera följder av den svenska ämneskonstruktionen, exempelvis att det internationellt sett är unikt att ett andraspråksämne saknar övre gräns och att målen därmed är lika höga som för förstaspråksämnet. Hedman och Magnusson (2022) framhåller även den infrastruktur som finns runt sva i form av exempelvis lärarutbildning, kurs- och ämnesplaner samt bedömningsstöd och nationella prov.

Ett andraspråksämne av hög kvalitet medför vissa resurser, t.ex. utbildade lärare och särskilda undervisningsmaterial. Därmed knyts en viss expertis runt frågor om andraspråksutveckling och andraspråksundervisning till andraspråksämnet (jfr Leung, 2016). Ett annat och ofta kompletterande sätt att organisera undervisning för andraspråks elever är att fokusera andraspråks elevers litteracitet och lärande i skolans övriga ämnen och där använda arbetssätt som är gynnsamma för elevernas dubbla språk- och kunskapsutveckling (t.ex. Gibbons, 2006; Hajer & Meestringa, 2020). Olika typer av sådana språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har rönt stort forskningsintresse såväl internationellt (t.ex. Harman, 2018) som i Sverige (t.ex. Uddling, 2019). En central strävan i dessa arbetssätt är att lärare i andra ämnen än språkämnen ska ha beredskap att möta andraspråks elevers behov, vilket dock inte innebär att de kan förväntas ha motsvarande expertis om språk, andraspråksutveckling och andraspråksundervisning som en utbildad andraspråkslärare. Vissa forskare, t.ex. Axelsson och Jakobson (2020), förespråkar samarbete mellan andraspråkslärare och lärare i andra ämnen, där andraspråkslärare bistår med språkliga expertis till det pedagogiska arbetet i andra ämnen.

Det finns, anser vi, inte någon motsättning mellan ett separat andraspråksämne och arbete med de språkliga dimensionerna i skolans övriga ämnen; de två typerna av arrangemang fyller i själva verket olika funktioner, och som nämnts kompletterar de varandra. Dock visar Leung (2016) hur

arrangemangen kan komma att ställas emot varandra och hur diskurser om förtjänsterna med språk- och kunskapsutvecklande arbete kan formuleras som att dessa arbetssätt kan och bör ersätta andraspråksämnet. Leungs exempel är Storbritannien, där *English as a Second Language* (ESL) befarades kunna uppfattas som särbehandling och till och med förknippas med rasism. En orsak var själva det faktum att ESL innebar att vissa elever separerades från andra och undervisades i särskilda grupper. Arbete med skolämnenas språkliga dimensioner formulerades som det jämlika alternativet till ett separat andraspråksämne. Leung analyserar argumentationen kritiskt, vilken likställde första- och andraspråksutveckling och därmed undervisningsbehoven. Följderna av förändringarna blev enligt Leung att det numera saknas ett andraspråksämne, en kursplan med avgränsat innehåll, bedömningsinstrument och lärarutbildning, och att kunskapen om flerspråkighet och andraspråksanvändning decimerats i hela utbildningssystemet. Även sva har kritiserats för att elever separeras i ett separat andraspråksämne och diskurser om alla lärares ansvar för andraspråksutveckling har framförts som alternativ till den nuvarande organisationen (för översikt, se Hedman & Magnusson, 2018). Kritiken har i Sverige dock inte lett till att andraspråksämnet avvecklats.

2.3 Skönlitteratur och bildning i första- och andraspråksämnena

En konsekvens av den svenska organisationen av sve och sva är att förstaspråksämnets innehåll behandlas i andraspråksämnet. En väsentlig del av detta innehåll utgörs enligt ämnesplanerna för sve och sva av skönlitteratur. Vad gäller skönlitteratur i andraspråksundervisning kan internationellt urskiljas en något instrumentell användning i vissa ansatser (Langer, 1997; Belcher & Hirvela, 2000; Hanauer, 2002). Skönlitteraturen motiveras då lingvistiskt och kulturellt, dvs. som ett medel för att öka kunskap om andraspråkets uppbyggnad och särdrag, om kreativ användning av andraspråket eller om målspråkskulturen (Belcher & Hirvela, 2000; Daskalovska & Dimova, 2012; Hanauer, 2002). Strömningar som i stället behandlar skönlitteratur som litterärt innehåll i andraspråksundervisning, och inte nödvändigtvis som medel för något annat, exemplifieras av Halls (2015) diskussion av skönlitteratur i andra- och främmandespråksklassrum. Hall utgår från litteraturredaktisk teori och teori om läsning men tar också hänsyn till förutsättningar som kan vara utmärkande för andraspråksklassrum, t.ex. särskilda behov att arbeta med texternas språkliga utformning och med läsförståelse. Forskare har också intresserat sig för flerspråkighet i relation till skönlitterär läsning, t.ex. för hur litteratur kan skapa utrymme för elever att formulera sina egna

erfarenheter av flerspråkighet (Gilmour, 2017), eller hur litteratur på andra språk än majoritetsspråket kan bidra till utveckling av elevernas språkliga repertoarer (t.ex. García, 2009; i Sverige Nordman, 2024). Gällande skönlitteratur i sva i gymnasiet, slutligen, finns få studier (jfr dock Granqvist, 2023; Hedman & Magnusson, 2024).

Som konstaterades ovan saknas forskning om lärarutbildning i sva och följaktligen också om skönlitteratur i sva-lärarutbildning. Internationellt konstaterar Belcher och Hirvela (2000) att lärarutbildningarna i engelska som andraspråk dominerats av lingvister och följaktligen inte behandlat skönlitterär läsning. Därigenom har studenterna varken utbildats i eller uppmuntrats till att använda skönlitteratur i andraspråksundervisningen. Quinn och Kleckova (2021) ger i sin tur en rad exempel på skönlitteratur i andraspråkslärarutbildning, såsom immigrantlitteratur eller skönlitteratur som del av kulturstudier och interkulturell kommunikation. Av naturliga skäl diskuterar den internationella forskningen dock inte skönlitteratur i andraspråksundervisning som ersätter förstaspråksundervisning, såsom i den svenska modellen.

Liksom det finns lite empirisk forskning om litteraturläsning i sva, har föga fokus riktats mot vilka ämneskonceptioner och paradig som kan urskiljas i sva (jfr dock Magnusson, 2013). Förstaspråksämnen² har däremot studerats i termer av konceptioner och med intresse för hur språk, litteratur och text beskrivs och konstrueras (Sawer & van de Ven, 2006); i föreliggande artikel används sådana studier som teoretisk grund för att förstå sva. Framträdande konceptioner i beskrivningar av svenskämnet har varit Malmgrens (1996) begrepp *bildningsämne*, *färdighetsämne* och *erfarenhetspedagogiskt ämne* som delvis överlappar med Sawer och van de Vens (2006) ämnesparadigm. Centralt för distinktionerna mellan ämneskonceptionerna i såväl Malmgrens som Sawer och van de Vens modeller är bl.a. vilken roll man tilldelar skönlitteraturen. Denna har traditionellt haft en central ställning i svenskämnet liksom i nordiska förstaspråksämnen överlag och har tilldelats olika och ofta samexisterande syften (Gourvennec m.fl., 2020; Krogh & Penne, 2015; Lundström m.fl., 2011). Exempelvis urskilde Gourvennec m.fl. (2020) i de skandinaviska förstaspråksämnena att den skönlitterära läsningen bl.a. ska leda till individuell utveckling, ökad litteracitet, utvecklade språkliga

2 I likhet med Krogh & Penne (2015) benämner vi ämnen som svenska i Sverige och norska i Norge förstaspråksämnen.

förmågor, empati, kunskap om andra kulturer, förståelse för andra tider och platser samt insikter om livet och det egna jaget.

Flera forskare (Gourvennec m.fl., 2020; Krogh & Penne, 2015; Lundström m.fl., 2011; Ongstad, 2015) ser vidare i alla de nordiska förstaspråksämnen en ökad tendens mot mätbarhet, ”nyckelkompetenser och bedömningsbara mål” (Gourvennec m.fl., 2020, s. 9; *vår övers.*) under 2000-talet och svagare betoning av bildning (jfr det utilitaristiska paradigmet hos Sawyer & Van de Ven, 2006). Krogh och Penne (2015) beskriver en ”pragmatisk vändning” mot ”förmågor och litteracitet” i förstaspråksämnen på bekostnad av ”värderingar och ämnesinnehåll” relaterat till bildning (s. 4; *vår övers.*). Vändningen relateras till ett politiskt motiverat intresse för inlärares resultat och produkt (s. 7). Det ökade fokuset på generiska kompetenser och förmågor ser Krogh och Penne (2015) som ett hot mot förstaspråksämnenas ”distinkta karaktär och de aspekter av bildning som hör till förstaspråksämnenas textkulturer” (s. 12; *vår övers.*).

I Sverige ansluter Varga (2020) till intresset för bildning i de refererade studierna genom att påvisa lägre ambitioner i skolämnet sva än i sve rörande personlig utveckling genom bildning. Bildningsbegreppet vilar i Vargas definition i samma utsträckning på ”kanon och kulturarv som på de personlighetsutvecklande aspekterna och erövrandet av ett omvärldsperspektiv” (s. 290). I sva-kursplanerna för grundskolan ser Varga en starkare *horisontell diskurs* (Bernstein, 1990) i litteraturläsningen än i sve, dvs. kunskaper som är ”begränsade till nuet, vardagen, det näraliggande och till specifika områden” (s. 290). Sve-ämnet uttrycker i högre grad en *vertikal diskurs*, dvs. kunskaper som är ”teoretiska, abstrakta och begreppsliga” och överförbara mellan kontexter (s. 290). Skillnaden yttrar sig exempelvis i att eleverna i sve i åk 9 ska göra både ”text-till-självkopplingar” och ”text-till-text-kopplingar” (s. 296) samt relatera litterära verk till varandra och till historisk kontext. Eleverna i sva gör bara ”text-till-självkopplingar” och verk kopplas bara till sina upphovsmän. Varga menar att sva-eleverna går miste om bildning i form av historiska perspektiv, existentiella frågor och kulturarv, och att de därmed inte får tillgång till kunskaper som är centrala för medborgarskap.

3 Metod

3.1 Material och urval

Studiens material består av kursplaner i svenska respektive svenska som andraspråk för ämneslärarutbildningar från fem lärosäten: Göteborgs universitet (GU), Högskolan Dalarna (HDa), Högskolan Väst (HV), Lunds universitet (LU) och Stockholms universitet (SU) (se bilaga 1 för en sammanställning), med undantag för kursplaner för examensarbeten. Kursplaner för kurser inom den utbildningsvetenskapliga kärnan eller verksamhetsförlagd utbildning ingår inte i underlaget. Utöver vårt eget lärosäte ville vi inkludera både universitet och högskolor och lottade fram två av båda slagen. Kursplanerna var giltiga 2019–2021 (men många var också giltiga längre). Examensmålen har inte ändrats under perioden. I kursplanerna har enbart delen Kursens innehåll i varje delkurs analyserats, och om denna inte funnits, kursens mål och förväntade studieresultat.³ Kursernas litteraturlistor ingår inte i det analyserade underlaget men har i några fall konsulterats när någon formulering varit oklar. Ett exempel är delkursen Svenskans struktur i tvärspråklig belysning (GU, sva, ÄT2), där titlar som vi ser som didaktiskt orienterade utgjorde stöd för att tolka följande formulering som *didaktik*: ”beredskap att aktivt arbeta med andraspråkselevs språkinläring och språkutveckling”. Sådana titlar ur kursens litteraturlista är *Uttalsundervisning för unga* (Riad, 2018) och *Perspektiv på svenskt uttal* (Zetterholm & Tronnier, 2017).

Den inblick som kursplanerna kan ge av innehållet i utbildningarna är begränsad, eftersom kursplaner är kondensat och skrivs utifrån mallar och konventioner som utvecklas vid lärosätena. Samtidigt är de styrande för undervisning och urval av innehåll, genom att de sätter ramarna för vad man kan tala om och behandla inom utbildningarna. Vi ser dem således som ett giltigt underlag för analyser, om än begränsade, av vad som ryms inom utbildningarna.

3.2 Författarnas position

Vår egen position i förhållande till den undersökta verksamheten är *insiderns*, då vi båda är verksamma i och medskapare av lärarutbildningen i sva vid ett av lärosätena i studien, Stockholms universitet. Vi ser en lärarutbildning som en polyfon verksamhet och som en produkt av policy, av politiskt och teoretiskt betingad ideologi samt av samspel mellan många individer och grupper.

³ Vid HV har Anita Varga konsulterats för kursernas ordning.

Vårt förslag till benämning på vad vi gör i denna artikel är en ”lojal kritisk analys”, dvs. vi strävar efter att anlägga ett kritiskt perspektiv på lärarutbildningarna i sva men med ett i grunden lojalt förhållningssätt.

3.3 *Analysprocedur*

Analyserna utgörs huvudsakligen av kvalitativ innehållsanalys (t.ex. Drisko & Maschi, 2015; Graneheim & Lundman, 2004), med kvantitativt inslag. För att i någon mån mildra effekterna av vår inifrån-kunskap om en av utbildningarna behandlade vi den efter övriga.

I ett första steg läste vi innehållsdelarna i kursplanernas delkurser flera gånger och kondenserade varje delkurs till det vi bedömde vara dess centrala innehåll. I kondenseringarna urskildes därefter induktivt *koder*, huvudsakligen nominalfraser, vilka motsvarar ett väsentligt innehåll i kurserna. I nästa steg fördes koderna samman till *kategorier*. I den (icke-kondenserade) formuleringen i exempel 1 är ”det svenska språkets struktur”, ”strukturella uppbyggnad”, ”morfologiskt” och ”syntaktiskt” koder som förs till kategorin *språkstruktur*:

- (1) Studenterna lär känna det svenska språkets struktur och lär sig använda språkliga verktyg för språklig analys. I delkursen får studenterna utveckla sin kunskap om det svenska språkets strukturella uppbyggnad, företrädesvis ur ett morfologiskt och syntaktiskt perspektiv. (GU, sve, ÄT1)

På motsvarande sätt extraherades koderna ”språksociologi”, ”variation”, ”flerspråkighet”, ”språk som etnisk och social markör”, ”attityder till språk och varieteter” ur följande två meningar:

- (2) I delkursen behandlas olika språksociologiska frågor, framför allt språklig variation och flerspråkighet. /.../ Språkets roll som etnisk och social markör diskuteras, liksom attityder till olika språk och varieteter. (LU, sva, ÄT1)

Dessa koder sorterades sedan till kategorierna *språklig variation*, *flerspråkighet* respektive *språkpolitik*. Kategorierna och ingående koder beskrivs närmare under Resultat.

Vid kodning och kategorisering väcks frågan om storleken på enheter. I en mening som exempel 3 kan man argumentera för att det huvudsakliga syftet är textanalytiskt. Vi har dock valt analysen att meningen även omfattar kategorierna *didaktik* (”svensksdidaktisk /.../ teori- och

begreppsbildning”) och *språkvetenskap* (”språkvetenskaplig teori- och begreppsbildning”), eftersom analysen, enligt vår bedömning, bygger på didaktiskt och språkvetenskapligt innehåll.

- (3) I delkursen introduceras studenterna, med hjälp av såväl svensksdidaktisk som språkvetenskaplig teori- och begreppsbildning, till olika perspektiv på texter och textanalys. (GU, sve, ÅT1)

Vidare har vi funnit det relevant att ta fasta på distinktioner för att göra innehållet rättvisa. I en fras som ”litteracitet i flerspråkighetsperspektiv” har ”litteracitet” förts till kategorin *språkutveckling och litteracitet*, och ”flerspråkighetsperspektiv” till kategorin *flerspråkighet*. En fras eller mening kan således omfatta flera koder och kategorier. Sammantaget har vi identifierat 16 kategorier, som presenteras i figur 1. Kategoriernas fördelning per delkurs över ämnesterminerna presenteras av utrymmesskäl i bilaga 1. Omnämmande av en kategori i en delkurs betyder att innehållet identifierats minst en gång i delkursen i fråga.

Figur 1.

Kategorier i det analyserade materialet i alfabetisk ordning.

1. Bedömning	2. Didaktik	3. Flerspråkighet	4. Genus- klass-, etnicitets- och generationsperspektiv
5. Kultur, migration och samhälle	6. Litteraturvetenskap och skönlitteratur	7. Multimodalitet	8. Nordistik
9. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt	10. Språklig variation	11. Språkpolitik	12. Språkstruktur
13. Språkutveckling och litteracitet	14. Studentens språkliga färdigheter	15. Teori och metod	16. Text och textanalys

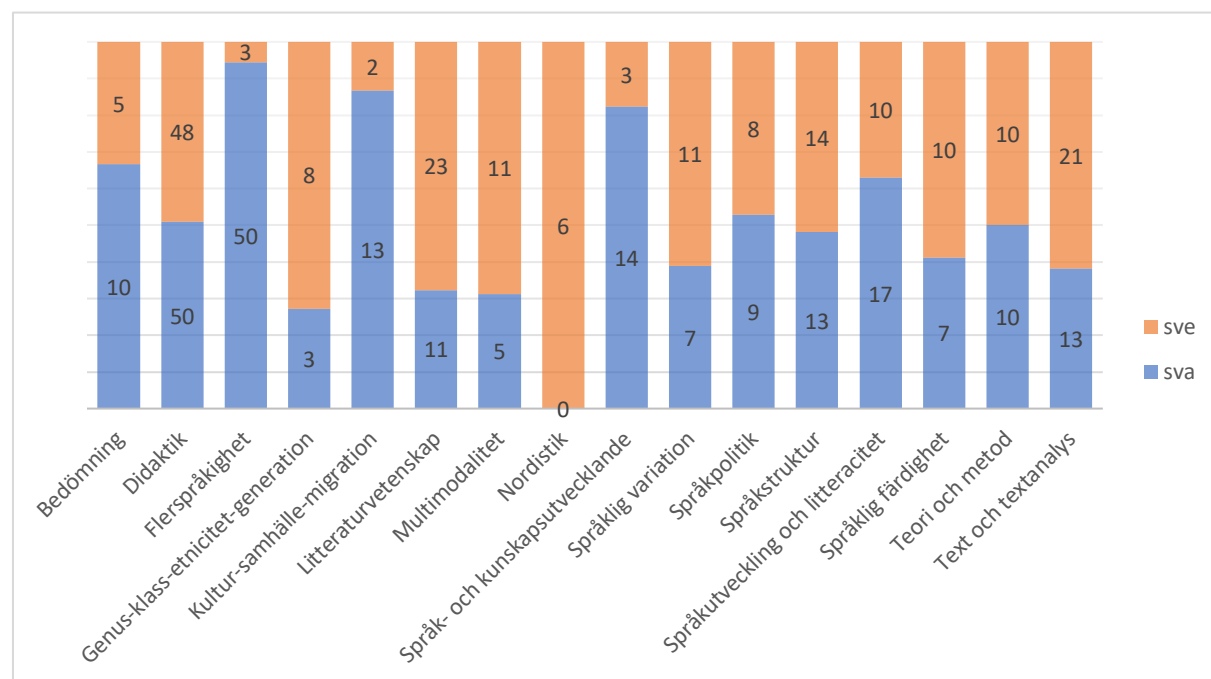
Analysprocessen har varit iterativ och abduktiv och ägnad att skapa överskådlighet. Tillvägagångssättet innebär å ena sidan att nyanser kan gå om intet, och en kod är naturligtvis en förenkling i förhållande till kursplanernas komplexa innehåll. Å andra sidan är kursplanetexterna till sin karaktär generella och kortfattade, och deras nästintill punktliknande prägel medger att innehåll extraheras på det valda sättet i högre grad än i många andra texter. I linje härmed stannar

vår analys vid kategorisering. Vi för alltså inte samman kategorierna, som exempelvis Graneheim och Lundman (2004) gör, till den större enheten *tema*, som vi bedömde skulle bli alltför generaliserande. Vår teoretiska förståelse av begrepp och teori har genomgående inverkat på kodning och kategorisering. Även när vi konsulterat litteraturlistorna har vår kännedom om titlarna färgat kategoriseringen, dvs. även här har teori influerat analysen.

I figur 2 visas de absoluta talen för varje kategori. Som figur 2 visar är vissa kategorier små. Vår utgångspunkt är emellertid att ingenting finns av en slump i en lärarutbildning och att även innehåll som har litet utrymme är betydelsefullt.

Figur 2.

Förekomst av kategorier i kursplaner i sve och sva i absoluta tal.



Det totala antalet förekomster av kategorier är större i sva än i sve (232 resp. 193), varför kategoriernas fördelning i respektive ämne i resultatdelen kommer att redovisas i andelar (figur 3). Andelarna av kategorierna i respektive ämne redovisas som "lika framträdande" eller "mer framträdande". Med "lika framträdande" menar vi att skillnaden mellan ämnena för en kategori är högst tre procentenheter. Om en kategori är 25 % i det ena ämnet och 22 % i det andra, räknas kategorin alltså som lika framträdande i ämnena. Detta gäller dock inte om skillnaden på tre

procentenheter, eller mindre, innebär en fördubbling, då skillnaden i stället räknas som mer framträdande. Om således en kategori utgör exempelvis tre procent i ett ämne och sex i det andra, räknas det alltså som en skillnad, där kategorin ses som mer framträdande i det senare ämnet.

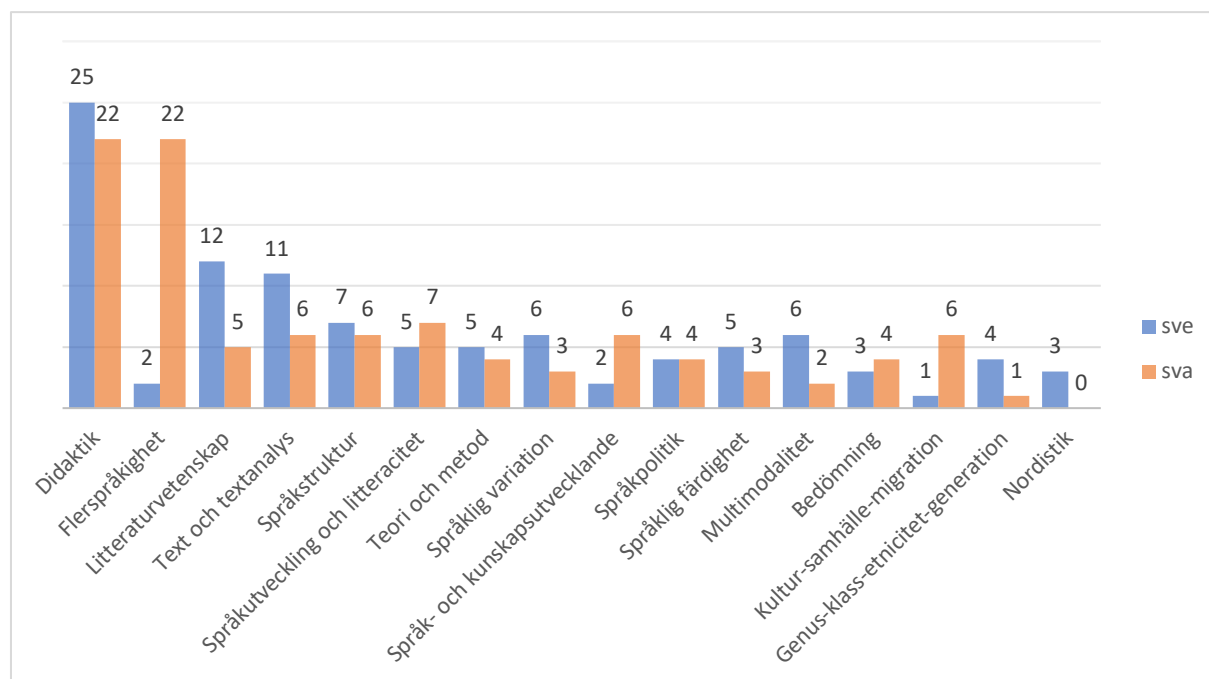
4 Resultat

I det följande presenteras fördelningen av kategorierna i sve respektive sva i procent av antal ”kategoriträffar”, dvs. förekomster av kategorierna i respektive ämne (figur 3). Efter denna sammanfattande redogörelse för resultaten behandlas varje kategori var för sig mer ingående mot bakgrund av figur 3: först de som är ungefär lika framträdande i båda ämnena, därefter de som är mer framträdande i sve och slutligen de som är mer framträdande i sva.

I figur 3 visas kategorierna andel av respektive ämne. Figuren visar alltså hur framträdande respektive kategori är i de två ämnena.

Figur 3.

Andel av kategorier i sve respektive sva i procent (avrundade till heltal).



I figur 3 framkommer att *didaktik* är den i särklass största kategorin i materialet och uppgår till 25 respektive 22 % av den totala förekomsten av kategorierna. Vi hänför denna didaktikens framträdande plats till det faktum att materialet utgörs av kursplaner inom lärarutbildningar.

I figur 3 är *didaktik*, *språkstruktur*, *språkutveckling och litteracitet*, *teori och metod*, *språkpolitik*, *språklig färdighet* och *bedömning* ungefär lika framträdande i respektive ämne. De kategorier som är mer framträdande i sve än i sva är *litteraturvetenskap och skönlitteratur*, *text och textanalys*, *språklig variation*, *multimodalitet*, *genus-klass-etnicitet-generation* och *nordistik*. De kategorier som, slutligen, är mer framträdande i sva är *flerspråkighet*, *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* samt *kultur-samhällemigration*. I det som följer redovisas först de kategorier som är ungefär lika framträdande i båda ämnena, i enlighet med figur 3.

4.1 Kategorier som är lika framträdande i sve och sva

4.1.1 Didaktik

Som framgår av figur 3 är kategorin *didaktik*, som är störst i hela materialet, ungefär lika framträdande i sve (25 %) och sva (22 %). Kategorin inkluderar i vår analys olika slag av omnämnanden av pedagogiska arbetssätt i klassrummet (inklusive litteraturredidaktik). Hit hör således beskrivningar av pedagogiska och didaktiska val liksom ämnesdidaktisk teori och begrepp. Vi har även fört omnämnanden av ungdomsskolans styrdokument samt av sva- och sve-ämnena som sådana hit, liksom kopplingar mellan stoff och klassrum, såsom ”väcka intresse för att arbeta med uttal” (GU, sva, ÄT1) eller ”förmågan att förmedla litteraturhistoriska texter” (GU, sve, ÄT4), vilka räknats som indirekta omnämnanden av didaktik.

4.1.2 Språkstruktur

Kategorin *språkstruktur* utgör 7 % av kategoriträffar i sve och 6 % i sva, enligt figur 3. I kategorin har vi lagt koder som betecknar innehåll relaterat till kunskap om språk och svenskan, inklusive morfologi, syntax, ordbildning och fonologi. Här återfinns även skriftsystem, relationen tal/skrift och ordböcker, liksom orientering om världens språk, komparativa och typologiska perspektiv på språk samt språkligt släktskap. Kategorin ingår som en obligatorisk del i alla sve- och sva-utbildningar i materialet och i flera delkurser per utbildning. En skillnad mellan sve och sva är att typologiska och komparativa perspektiv samt inläraryperspektiv finns i alla delkurser i språkstruktur i sva men saknas i majoriteten av sve-utbildningarnas delkurser om språkstruktur (ett undantag är Svenska språkets struktur, SU, sve, ÄT1).

4.1.3 *Språkstruktur och litteracitet*

Kategorin *språkutveckling och litteracitet* utgör 5 % av kategoriträffarna i sve och 7 % i sva, enligt figur 3. Inom sva förekommer kategorin ofta med kategorin *flerspråkighet*. Kategorin *språkutveckling och litteracitet* omfattar omnämningen av aspekter av elevers språk-, läs-, skriv- och litteracitetsutveckling. Här ryms också innehåll relaterat till begreppet litteracitet samt teori om litteracitet och läs- och skrivsvårigheter. Kategorin illustreras i exempel 4–5.

- (4) Fördjupa sina kunskaper om andraspråksinlärares läs- och skrivutveckling; redogöra för den grundläggande skriftspråsutvecklingen på ett första- respektive andraspråk, redogöra för principer för olika skriftsystem, liksom talspråkets och skriftspråkets olika funktioner, visa insikt i hur ungdomar och vuxna på olika sätt utvecklar grundläggande litteracitet. (HV, sva, ÄT2)
- (5) Utvecklingen av litteracitet i ett andraspråk inklusive läs- och skrivsvårigheter samt alfabetisering (LU, sva, ÄT2)

4.1.4 *Teori och metod*

Kategorin *teori och metod* upptar 5 % av kategoriträffarna i sve och 4 % i sva, enligt figur 3. *Teori och metod* är en förhållandevis avgränsad kategori där delkursens fokus ligger på vetenskaplig teori och metod, t.ex. ”teorier och metoder inom några olika forskningsfält inom ämnesområdet svenska” (SU, sve, ÄT4) eller ”formulering av forskningsfrågor och val av teoretiska och metodiska perspektiv” (GU, sve, ÄT5). Kategorin förekommer som man kan vänta i programmens senare delar.

4.1.5 *Språkpolitik*

Kategorin *språkpolitik* utgör 4 % av vardera utbildningen, enligt figur 3. Medan *språklig variation* omfattar sådant som vi bedömt kunna studeras genom lexikogrammatiska analyser (jfr nedan), har vi avskilt *språkpolitik* som en egen men nära besläktad kategori. *Språkpolitik* innebär i denna studie omnämningen av språkpolitik och språkideologi eller ett innehåll där språk relateras till attityder, värderingar, ideologi och normer, t.ex. ”språk och makt” (SU, sva, ÄT1) eller ”attityder till olika språk och varieteter” (GU, sva, ÄT3). Hit hör även sådant som är resultatet av språkpolitik eller någon typ av (institutionellt) ingrepp eller handhavande, såsom studier av fenomen som standardspråk, minoritetsspråk, officiella språk och språkriktighet. Minoritetsspråk utgör ett särfall som lagts inom denna kategori i stället för att t.ex. som *nordistik* utgöra en egen kategori. Vi har valt denna kategorisering eftersom minoritetsspråken, enligt vår bedömning, tycks studeras som ett

språkpolitiskt fenomen, där lagstiftning är centralt (t.ex. delkurs 2, ÄT 3, sva, GU, där litteraturlistan omfattar *Lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk* samt propositionen *En stärkt minoritetspolitik* (2017/18:199)). I studier av de nordiska språken ingår däremot även grundläggande färdighetsstudier i språken i fråga och/eller studier av språkens struktur.

4.1.6 Språklig färdighet

Kategorin *språklig färdighet* utgör cirka 5 % av kategoriträffarna i sve och 3 % i sva; jfr figur 3. Kategorin rör undervisningsinslag som syftar till att stärka de blivande lärarnas egen språkanvändning, framför allt (akademiskt) skrivande men i några fall även läsning och responsarbete.

4.1.7 Bedömning

Slutligen uppgår kategorin *bedömning* till 3 % i sve och 4 % i sva, enligt figur 3. *Bedömning* omfattar formuleringar relaterade till bedömning, såsom ”formativt och summativt bedöma andraspråkstexter” (HV, sva, ÄT6), ”modeller för analys och bedömning” (SU, sva, ÄT2) eller ”metoder för att bedöma och utvärdera andraspråksinlärares språkfärdighet” (GU, sva, ÄT1).

4.2 Kategorier som är mer framträdande i sve

4.2.1 Litteraturvetenskap och skönlitteratur

Kategorin *litteraturvetenskap och skönlitteratur* är betydligt mer framträdande i sve (12 %) än i sva (5 %) och tillhör de tre största kategorierna i sve (tillsammans med *didaktik* samt *text och textanalys*, enligt figur 3). Kategorin rör alla typer av innehåll relaterat till skönlitteratur. Detta inbegriper studier av skönlitteratur, litteraturhistoria, fiktion och litterära genrer. Hit hör också omnämnande av begrepp för skönlitterär analys eller studier av berättelser/berättande och narrativer/narratologi. Noteras kan att kategoribenämningen *litteraturvetenskap och skönlitteratur* inte är rättvisande i förhållande till samtliga sva-delkurser där kategorin finns, då skönlitteratur i flera används utan framträdande litteraturvetenskapliga perspektiv.

I många delkurser i sve är litteraturvetenskap och skönlitteratur huvudsakligt fokus eller kombineras med *didaktik*, *multimodalitet* och/eller *text och textanalys* (t.ex. Berättelse och berättande i

EDUCARE

förändring, GU, sve, ÄT1, Fiktion för unga – ungas läsning, GU, sve, ÄT1, Litterära genrer och teman, GU, sve, ÄT2, Romanens framväxt, HDa, sve, ÄT3, Orientering i litterära analysmetoder och perspektiv, HDa, sve, ÄT4). Sådana kurser saknas i sva med några undantag (Litteraturvetenskapens grunder, SU, sva, ÄT3, Ungdomslitteratur och ungdomsskildring, SU, sva, ÄT3, Fiktionsberättande och elevtext ett flerspråkigt perspektiv, HDa, sva, ÄT2).

I sva-utbildningarna kombineras kategorin *litteraturvetenskap och skönlitteratur* med kategorier som *flerspråkighet, kultur, migration och samhälle, språkutveckling och litteracitet* och *språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt*. Detta hör samman med en tendens i sva att skönlitteraturen ofta är underordnad något annat, t.ex. skriftspråksutveckling eller litteracitet, såsom i exempel 6–9, där skönlitteratur används för att främja språk- och kunskapsutveckling.

- (6) Det första momentet syftar till att ge kunskap om hur skönlitteratur kan användas, så att språk- och kunskapsutveckling främjas hos andraspråksinlärare. (GU, sva, ÄT2)
- (7) Delkursen ger kunskaper om hur skönlitteratur kan användas så att språk- och kunskapsutveckling främjas hos elever som lär på ett andraspråk. (GU, sva, ÄT3)
- (8) [Delkursen] belyser hur skönlitteraturen kan användas för att främja språk- och kunskapsutveckling hos andraspråks elever [...] visar på sätt att använda skönlitterära texter [...] i arbete med frågor om flerspråkighet, identitet och kulturmöten. (LU, sva, ÄT4)
- (9) Därutöver undersöks och diskuteras hur den skönlitterära läsningen kan kombineras med samtal, skrivande och andra kommunikationsformer i svenska som andraspråk. (LU, sva, ÄT4)

I en introducerande kurs vid HDa läses ”en skönlitterär bok /.../ som behandlar flerspråkighet, andraspråksutveckling och identitet”. Här används skönlitteratur således som en kunskapskälla om delkursens innehåll. Ytterligare ett särdrag i sva exemplifieras med SU:s delkurs Skönlitteratur i ämnet svenska som andraspråk (SU, sva, ÄT2), där det förvisso finns inslag av ”litterär och språklig analys av verk som representerar olika litterära genrer”, men där detta relateras till flerspråkighet och didaktik. Det övergripande syftet med delkursen är ”arbete med skönlitteratur i ämnet svenska som andraspråk”, dvs. ämnesdidaktiska mål som överordnas den skönlitterära texten och läsningen. I sve finns inte motsvarande tendens att motivera skönlitteraturen med språkutveckling eller litteracitet.

Sammantaget är kategorin *litteraturvetenskap och skönlitteratur* mindre framträdande i sva och relateras till andra syften än i sve. Utöver den kvantitativa skillnaden mellan ämnena har kvalitativa skillnader

identifierats, i det att skönlitteraturen tenderar att användas i didaktiska syften i sva, medan den i sve i högre grad behandlas som fenomen i egen rätt, på vilket didaktiken sedan appliceras.

4.2.2 Text och textanalys

Kategorin *Text och textanalys* utgör 11 % i sve mot 6 % i sva, enligt figur 3. Till *text och textanalys* har förts fraser som ”textanalys”, ”sakprosa” och ”(text-)konventioner/normer”. Även formuleringar som rör talspråk som underlag, eller analys av talat språk, har förts hit, t.ex. ”talat språk” eller ”samtal”. I denna kategori återfinns också redskap och begrepp för textanalys såsom ”systemisk-funktionell analys” och ”diskursanalys” liksom ”genre” och ”stil”. Studier av skönlitterära genrer, i delkurser som i övrigt behandlar skönlitteratur, har inte räknats till kategorin.

Vidare har kategorin det gemensamt med *skönlitteratur och litteraturvetenskap* att den i sva ofta binds vid *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* och även *språkutveckling och litteracitet*. Den förekommer således ofta i kurser riktade mot språkliga konventioner i skolämnen, relationen språk-lärande och (flerspråkiga) elevers språkutveckling, vilket illustreras i exempel 10–11.

- (10) Analys av läromedelstexter från olika ämnen genomförs också inom delkursen varvid olika typer av komplexitet belyses med koppling till aktuell forskning inom området. Genrepedagogiska arbetssätt presenteras, prövas och diskuteras. (GU, sva, ÄT4)

- (11) Delkursen behandlar språkliga dimensioner och textkonventioner i skolämnen. /.../ I delkursen ingår systemisk-funktionell analys av läroboks- och elevtexter. (SU, sva, ÄT2)

Exempelvis förekommer vid HDa *text- och textanalys* i form av samtalsanalys och studier av talad interaktion i delkursen Sociolingvistik i ett flerspråkigt perspektiv (HDA, sva, ÄT1) som bl.a. också omfattar *språk- och kunskapsutvecklande arbete* och *språkpolitik*. SU ger delkursen Skolans språkbruk i ett andraspråksperspektiv, där *text och textanalys* uppträder exempelvis i form av ”systemisk-funktionell analys” av elev- och lärobokstext tillsammans med *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* (SU, sva, ÄT2). GU ger delkursen Text och genre (GU, sva, ÄT4), där *text och textanalys* förekommer som analys av ämnesspråk och språklig komplexitet tillsammans med bl.a. *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* och *bedömning*. Denna koppling till andra kategorier är inte lika systematisk i sve. Visserligen förekommer kategorin *text och textanalys* i delkurser som också omfattar t.ex. *didaktik* eller *bedömning* (t.ex. Text i skolans svenskämne, GU, sve, ÄT1) men tycks i lägre grad kopplas till pedagogiska arbetssätt och andra syften än textanalytiska. Det gäller t.ex.

HDA:s Språkvetenskapliga verktyg och SU:s Textanalys och multimodalitet, citerade i exempel 12–13.

- (12) I kursen studeras grundläggande språkvetenskapliga textanalysmetoder och kommunikativa konventioner i texter som producerats för och av ungdomar, med avseende på både text och bild. Särskild vikt läggs vid sakprosatexter av olika slag. Studenten får med hjälp av olika analysmetoder, öva textanalys av texter centrala för undervisningsverksamheten i svenska. (HDA, sve, ÄT2)
- (13) I delkursen behandlas analoga och digitala texter som vi möter i samhället, t.ex. i skola, arbetsliv och massmedier. Texterna analyseras med hjälp av aktuella textanalytiska metoder och begrepp. Delkursen riktar in sig på texters innehåll, struktur och funktion ur teoretiska perspektiv, bl.a. kritiskt diskursanalytiska och multimodala perspektiv. I delkursen ingår även momentet Textanalys i skolan. (SU, sve, ÄT2)

Exempel 13 illustrerar vidare en tendens till högre grad av fördjupning i textanalytiska angreppssätt i sve, såsom diskursanalys. Sve-utbildningarna har även kurser i retorik (t.ex. retorik för lärare, LU, sve, ÄT4), vilket är ovanligt i sva-utbildningarna.

4.2.3 *Språklig variation*

Kategorin *språklig variation* finns i någon form i alla undersökta sva- och sve-utbildningar men är vanligare i sve. Den utgör 6 % av kategoriträffarna i sve och 3 % i sva (figur 3) och är således dubbelt så stor. I kategorin återfinns studier av variation i form av varieteter, dialekter och multietniskt ungdomsspråk. Även språkförändring sorteras hit. Delinnehållet ”multietniskt ungdomsspråk” är däremot förbehållet sva-utbildningarna.

4.2.4 *Multimodalitet*

Multimodalitet utgör 6 % av kategoriträffarna i sve och 2 % i sva (figur 3) och är en avskild men delvis besläktad kategori till *litteraturvetenskap och skönlitteratur*. *Multimodalitet* berör berättande i form av film och serier/serieromaner, studier av digitala medier samt omnämnande av ”andra modaliteter”. Film och serier, som inte är vanligt i materialet, tenderar att ingå i delkurser som sorterats som *litteraturvetenskap och skönlitteratur*, som en annan typ av berättande, och förekommer i sve-utbildningarna. Multimodalitet relateras vidare ofta till textanalyser, i synnerhet i sve, och till språkutveckling och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i sva.

4.2.5 *Genus-, klass-, etnicitets- och generationsperspektiv*

Kategorin *genus-, klass-, etnicitets- och generationsperspektiv* är jämförelsevis liten och utgör 4 % av kategoriträffarna i sve och 1 % i sva (figur 3). Till kategorin, som framför allt är kopplad till kurser i litteraturvetenskap och sociolingvistik, har förts omnämmanden av genus, kön, klass, etnicitet, ålder och generation såsom i exempel 14–16:

- (14) Vid val av och jämförelser mellan texter och filmer uppmärksammas genus-, etnicitets, klass-, och generationsperspektiv. (GU, sve, ÅT1)
- (15) Delkursen diskuterar hur ungdomslitteratur definieras, frågor om genus och ungdomars läsning, samt olika former av dialog mellan texter. (SU, sve, ÅT1)
- (16) Vidare belyses frågor om språklig variation utifrån ålder, kön, klass, etnicitet och geografisk och språklig bakgrund. (SU, sva, ÅT1)

4.2.6 *Nordistik*

Kategorin *nordistik* finns bara i lärosätenas sve-utbildningar, där den uppgår till cirka 3 % av det identifierade innehållet, och är den enda som uteslutande hör till ett av ämnena, på samma sätt som studier av nordiska språk i gymnasieskolan bara finns i sve. Under kategorin *nordistik* sorteras studier av de nordiska språken, exempelvis strukturella skillnader mellan språken samt färdighet i språken i fråga. Här ingår likaledes den nordiska språksituationen och internordisk språkförståelse. Nordiska perspektiv på språklig variation och förändring har också räknats till denna kategori.

4.3 *Kategorier som är mer framträdande i sva*

4.3.1 *Flerspråkighet*

Kategorin *flerspråkighet* är betydligt mer framträdande i sva (22 %) än i sve (2 %) och är tillsammans med kategorin *didaktik* (22 %) den största kategorin i sva (figur 3). Kategorin är särskiljande mellan ämnena i bemärkelsen att den är så mycket vanligare i sva, där den företräds i de flesta delkurser och i kombination med olika typer av innehåll. Kategorin *flerspråkighet* omfattar innehåll om andraspråksutveckling och/eller flerspråkig utveckling och -användning. Här ingår omnämnande av andraspråk och flerspråkighet samt relaterade begrepp, t.ex. ”andraspråkselever”, ”flerspråkighetsperspektiv” eller ”inlärarspråk”. Även sådant som relateras till andraspråksutveckling och/eller flerspråkig utveckling, såsom ”individuella faktorer”, eller aspekter

av svenskan som brukar orsaka särskilda svårigheter för andraspråksanvändare, har räknats hit. Delkurser i sva där *flerspråkighet* saknas är huvudsakligen teori- och metodelkurser samt enstaka litteraturvetenskapligt orienterade delkurser. I sve finns innehåll rörande elevers språkutveckling och litteracitet i stora mått men vanligen utan specificeringen första-/andraspråksanvändning. Undantaget är delkurserna Språkstruktur och språkvariation (GU, sve, ÄT1), Didaktiska perspektiv på språk och kommunikation (HDA, sve, ÄT1) och Svenska språkets struktur (SU, sve, ÄT2).

4.3.2 *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*

Kategorin *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* är framträdande i sva och finns i alla lärosätens sva-utbildningar och vanligen vid flera delkurser per lärosäte; i sve utgör kategorin 2 % av kategoriträffarna mot 6 % i sva, enligt figur 3. Kategorin angränsar till kategorin *didaktik* men har särskilts som en separat kategori. I kategorin inkluderar vi utöver omnämnande av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt även genrepedagogik, (relationen mellan) språk och lärande samt språk i skolans övriga ämnen. Däremot räknas språklig analys av ämnesspråk eller ämnestexter till kategorin *textanalys*.

En tendens som skiljer *didaktik* från *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* i vår analys är att *didaktik* läggs på sve-/sva-ämnena eller deras innehåll medan *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* behandlar relationen språk/lärande och språk i skolan överlag eller i andra ämnen. Kategorin illustreras i exempel 17–19.

(17) Pedagogiskt såväl som språkvetenskaplig forskning har under de senare decennierna fokuserat på språkets betydelse för lärandet /.../. Vidare behandlas det skolrelaterade och mer komplexa ämnesspråket i relation till det vardagliga språket. /.../ Olika styrdokument analyseras för att tydliggöra vilka språkliga krav som ställs på eleverna inom olika ämnen. Analys av läromedelstexter från olika ämnen genomförs /.../. Genrepedagogiska arbetssätt presenteras, prövas och diskuteras. (GU, sva, ÄT4)

(18) Lärande och kunskapsutveckling i det flerspråkiga klassrummet. (HV, sva, ÄT1)

(19) Analysera olika synsätt på elevers lärande och kunskapsutveckling i flerspråkliga miljöer. (HV, sva, ÄT4)

Som framgår av exempel 17–19 kommer kategorin i sva in i olika typer av delkurser och kombineras med ett brett spektrum kategorier, såsom *flerspråkighet*, *språkutveckling och litteracitet*, *didaktik*, *bedömning*, *litteraturvetenskap och skönlitteratur*, *språkvetenskap*, *text och textanalys* och *multimodalitet*. Den

mängd kategorier som *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* kombineras med tolkar vi som ett uttryck för metodikens och de pedagogiska arbetssättens överordnade ställning i sva.

4.3.3 *Kultur, migration och samhälle*

Kategorin *kultur, migration och samhälle* är tydligt framträdande i sva, där den utgör 6 % av kategoriträffarna mot 1 % av träffarna i sve, enligt figur 3. Kategorin innefattar koder som elevens livssituation i Sverige, flyktingsituation i världen, migrationsprocesser, integrations- och flyktingpolitik, kultur, multikulturella förortsmiljöer och mångkultur såsom i exempel 20–21.

(20) vikten av att lärare har goda kunskaper om den enskilda individens kulturella och språkliga bagage, vad som händer i mötet mellan olika kulturer samt om förekomsten av mångkultur och flerspråkighet i klassrummet. (LU, sva, ÄT1)

(21) förhållandet mellan språk, identitet, kultur och text, migrationsprocessers betydelse ur ett samhälls- och individperspektiv (HV, sva, ÄT1)

Kategorin kombineras i sva med olika slags kategorier, såsom *litteracitet, flerspråkighet, språkstruktur, språkpolitik* och *didaktik*.

5 Diskussion

Studiens forskningsfråga gäller vilka likheter och skillnader i ämnesinnehåll som finns mellan ämneslärarutbildningar i sve respektive sva, såsom dessa framträder i kursplaner. Vi vill här först närma oss jämförelserna som sådana, för att därefter diskutera vad som kom ut av dem i relation till gymnasieämnena och den kunskapsbas som lärarutbildningarna kan tänkas rymma.

I resultatredovisningen har likheter och skillnader stått i fokus men inte det faktum att fördelningen av kategorier är ojämn mellan ämnena, med fler ”kategoriträffar” för sva. Frågan väcks hur detta ska tolkas, exempelvis om det betyder att lärarutbildningarna i sva rymmer mer stoff eller om de kanske är mer disparata. Noteras kan också att skillnaden mellan ämnena för den i sva näst största kategorin, *flerspråkighet*, med råge motsvarar skillnaden i det totala antalet ”träffar” mellan ämnena (3 i sve mot 50 i sva; jfr Figur 2). I sammanhanget vill vi framhålla att studien bygger på kvalitativt framtagna kategorier. Vi påminner också om hur kvantifieringen gått till, dvs. att en litteraturvetenskaplig delkurs eller en delkurs om språkstruktur har fått vardera en förekomst för

litteraturvetenskap och skönlitteratur respektive *språkstruktur* (jfr Metod), liksom omnämnde av genus i en delkurs likaledes blivit en ”träff”. I hur hög utsträckning mängden förekomster av en kategori motsvarar mängd av att visst innehåll är alltså inte helt självklart. Dock vågar vi tro att de övergripande mönstren relaterar sig till en utbildningsverklighet.

För att övergå till konstaterade skillnader mellan lärarutbildningarna i sve och sva kan för det första konstateras att dessa har olika tyngd i förhållande till gymnasieskolans ämnesplaner. En del motsvaras av samma skillnader mellan sve och sva i gymnasieskolan, såsom kategorin *nordistik* som varken finns i sva-lärarutbildningarna eller i ämnesplanen för sva i gymnasiet. I andra fall kan skillnaderna mellan de två lärarutbildningarna däremot inte motiveras av gymnasieskolans ämnesplaner. Som mest iögonfallande framstår härvidlag det nedtonade skönlitterära innehållet i sva-lärarutbildningarna, trots att skönlitteratur är framträdande i ämnesplanerna för såväl sve som sva. Analysen visar dessutom att skillnaderna mellan sve- och sva-lärarutbildningarna när det gäller litteratur inte bara är kvantitativ utan också kvalitativ såtillvida att syftena med läsning av skönlitteratur skiljer sig åt; i sva-utbildningarna, till skillnad från i sve-utbildningarna, underordnas litteraturläsningen exempelvis språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt eller arbete med ”kulturmöten”. Paralleller kan dras till Vargas (2020) studie i bemärkelsen att sva-studenterna därmed kan gå miste om bildning via skönlitteraturen i den betydelse som Varga lägger i begreppet, i relation till skönlitteratur, som vilande såväl på ”kanon och kulturarv som på de personlighetsutvecklande aspekterna och erövrandet av ett omvärldsperspektiv” (s. 290). Denna reducering av det skönlitterära innehållet i sva-lärarutbildningarna kan eventuellt relateras till de strömningar inom andraspråksfältet och lärarutbildning internationellt som behandlat skönlitteratur främst som ett verktyg för att lära ut språket, om alls (jfr Belcher & Hirvela, 2000; Hanauer, 2002). Med en sådan utformning av sva-lärarutbildningen förbises dock att sva-lärarutbildningarna förbereder för ett skolämne som ersätter förstaspråksämnet, med sitt språkliga och litterära innehåll. Den svenska utformningen av andraspråksämnet (Hedman & Magnusson, 2022) gör att internationella andraspråkslärarutbildningar inte fungerar väl som modeller.

En annan skillnad mellan lärarutbildningarna i sve respektive sva som identifierats är att de analyserade sva-lärarutbildningarna har ett särskiljande didaktiskt innehåll i form av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Detta är inte oproblemiskt, då språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt främst utvecklats för att andra ämneslärare än språklärare ska kunna erbjuda meningsfull undervisning för flerspråkiga elever (jfr Gibbons, 2006; Harman, 2018). Vi motsätter oss inte

ämneslärares behov av att stötta andraspråkselever men samtidigt vill vi lyfta till diskussion vilka konceptioner av sva-ämnet som konstrueras genom att ett specifikt didaktiskt arbetssätt favoriseras och andra ämnens texter förs in i sva. Eventuellt kan detta leda till att sva-läraren blir en stödfunktion för andra ämnen, kanske på bekostnad av sva-ämnets eget innehåll. Detta blir möjligen särskilt troligt för de sva-studenter som inte kombinerar sva med ett språk- och litteraturämne. Värt att problematisera är också i vad mån man då även reproducerar negativa diskurser om andraspråksämnet, av det slag som analyseras i Leung (2016) avseende Storbritannien, där andra lärare antogs kunna överta andraspråkslärares ansvar (jfr Hedman & Magnusson, 2022). Här är således värt att övertänka vilka ämneskonceptioner som kan realiseras om lärarutbildningsämnet saknar centrala komponenter i gymnasieämnet (jfr ämnets ”distinkta karaktär”; Krogh och Penne, 2015; Ongstad, 2015) och huruvida lärosätena skapar en annan konception (jfr Gourvennec m.fl., 2020; Sawyer & van de Ven, 2006) av sva än vad gymnasieskolan gör, en konception som saknar gymnasieskolans mål och innehåll kopplade till skönlitteratur med dess många möjligheter för läsning (jfr Gourvennec m.fl., 2020; Varga, 2020). I den konceptionen ingår eventuellt även uppfattningen att sva är ett ämne som stödjer och hämtar stoff och texter från andra ämnen (jfr Axelsson & Jakobson, 2020), något som blir synligt i den framträdande ställningen för språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Den kan relateras till de trender som Krogh och Penne (2015) och Ongstad (2015) diskuterar, där språkämnen blir *medel* på bekostnad av språkämnenas ämnesidentitet och disciplinära innehåll.

Även kategorin kultur, migration och samhälle utmärker sig i materialet och återspeglar sva-lärarutbildningens omfattande intresse för exempelvis elevens livssituation och för multikulturella förortsmiljöer. Att kunskapen om elever och undervisningsmiljöer är en del av lärares kunskapsbas råder det ingen tvekan om (jfr Gess-Newsome, 2015), men frågan väcks varför denna kategori upptar så stor plats i ämnesstudierna. En möjlig förklaring är att de teman som omfattas av kategorin utgör en framträdande del av den akademiska kunskap som sva relateras till, något som Hedman och Lubińska (2022) visat.

En särskilt intressant skillnad rör materialets andra största kategori, *flerspråkighet*. Denna saknas nästan helt i sve-utbildningen, som alltså inte ger sve-studenternas beredskap att möta flerspråkiga elever. I sve-utbildningarna lyser således en väsentlig aspekt i de blivande sve-lärarnas kunskapsbas (jfr Gess-Newsome, 2015), i form av kunskaper om elever, med sin frånvaro.

I Gess-Newsomes (2015) modell är det centralt att den stoffspecifika kunskapen hänger ihop med den kunskap om ett disciplinärt, vetenskapligt innehåll som är en del i den professionella kunskapsbasen. Med Gess-Newsome (2015) kan skillnaden mellan de två lärarutbildningarna tolkas som att sve-studenterna i högre grad får en bredare professionell kunskapsbas, i bemärkelsen att *litteraturvetenskap och skönlitteratur* är mer framträdande där, dvs. en aspekt av den vetenskapliga expertkunskap som gymnasiets ämnesplan relaterar sig till. Studenterna i sva-lärarutbildningen får däremot förmodligen mer av det som hör till den stoffspecifika kunskapen hos Gess-Newsome (2015), som kännedom om eleven och hennes förutsättningar (jfr kategorin *kultur, migration och samhälle*) samt undervisningsstrategier (jfr kategorin *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*). *Flerspråkighet* är i sig också en del av det disciplinära innehållet i den professionella kunskapsbasen.

De analyserade lärarutbildningarna i sva tycks vara konstruerade som om de egentligen förutsatte sve-lärarstudentens kunskaper om såväl textanalys som litteratur. Vi frågar oss om orsaken till detta är att sva-lärarutbildningarna fortfarande *de facto* är uppbyggda som en påbyggnad på sve (jfr Prop 1984/85:122) i en inte längre befogad form. Ett andraspråksämne berättigas, i förhållande till ett förstaspråksämne, av sitt språkliga fokus och sina andraspråks- och flerspråkighetsperspektiv. Ett alternativ till dagens sva- och sve-lärarutbildningar vore således en lärarutbildning som både möter andraspråkslevers utbildningsbehov och omfattar förstaspråksämnets innehåll, inklusive det litterära.

6 Slutsats

Som framhållits har artikeln begränsningar i det att ljuset riktats mot hur några lärarutbildningar i sva och sve framställs i kursplaner, som bara är en del av den komplexa verksamhet som en lärarutbildning är. För att vidare nyansera bilden av sva-lärarutbildningarna skulle ett nästa steg kunna vara att undersöka hur väl verksamma sva-lärare anser att deras utbildning förberett dem för att undervisa i enlighet med gymnasieskolans ämnesplaner i sva. Med förbehållet att en kursplaneanalys har begränsningar, konstaterar vi ändå att vi i dagens lärarutbildning kan få lärare i ett av svenskämnena vilkas kunskapsbas saknar en väsentlig del av gymnasieämnet och den funktion ämnet fyller för sina elever. Frågor väcks beträffande utbildade sva-lärares kompetens att undervisa och bedöma i relation till ämnesplanens skönlitterära och litteraturvetenskapliga innehåll, liksom beträffande det faktum att sva är elevernas litteraturämne. Sve-studenterna saknar, i sin tur, väsentliga kunskaper relaterade till en stor grupp elever i form av flerspråkighet inklusive

andraspråksutveckling. Sve-läroarutbildningen tycks i sin nuvarande form förbereda väl för undervisning i gymnasiet enligt ämnesplanen men i mindre utsträckning för de heterogena elevgrupper som finns också i sve. Båda utbildningarna tycks således kunna utvecklas för att bättre motsvara den svenska organisationen av sve och sva och för att vara mer relevanta i relation till de elevgrupper som de blivande lärarna kommer att möta.

Referenser

- Assanção Flores, M. (2016). Teacher education curriculum. I J. Loughran & M. Lynn Hamilton (Red.), *International handbook of teacher education* (s. 137–186). Springer.
- Axelsson, M., & Jakobson, B. (2020). Negotiating science – building thematic patterns of the scientific concept sound in a Swedish multilingual lower secondary classroom. *Language and Education*, 34(4), s. 291–310. doi: 10.1080/09500782.2020.1740730
- Belcher, D., & Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: Revisiting the debate. *Journal of Second Language Writing*, 9(1), s. 21–39. doi: 10.1016/S1060-3743(99)00021-1
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett läroarutbildningsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Bernstein, B. (2002). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world. What can we learn from international practice? I L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Red.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (s. 151–172). Taylor & Francis.
- Daskalovska, N., & Dimova, V. (2012). Why should literature be used in the language classroom? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, s. 1182–1186.
- Drisko, J., & Maschi, T. (2015). *Content analysis*. Oxford University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.

- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. I A. Berry, P. Friedrichsen & J. Loughran (Red.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (s. 28–42). Taylor & Francis.
- Gess-Newsome, J., Taylor, J., Carlson, J., Gardner, A., Wilson, C., & Stuhlsatz, M. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), s. 944–963. doi: 10.1080/09500693.2016.1265158
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. Continuum.
- Gilmour, R. (2017). Reading/writing multilingualism: language, literature and creativity in the multilingual classroom. *English in Education*, 51(3), s. 296–307. doi: 10.1080/04250494.2017.11964030
- Gourvennec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K., & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s. Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1–32. doi: 10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07
- Graneheim, U., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, s. 105–112. doi: 10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Granqvist, A. (2023). How I live (participate) now: Re-negotiating social belonging and linguistic participation in book-group discussions. *European Journal of Applied Linguistics*, 11(2), s. 460–487. doi: 10.1515/eujal-2023-0003
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Studentlitteratur.
- Hall, G. (2015). *Literature in language education*. Palgrave Macmillan.
- Hanauer, D. I. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics*, 22(3), s. 295–323. doi: 10.1093/applin/22.3.295
- Harman, R. (2018). *Bilingual learners and social equity: critical approaches to systemic functional linguistics*. Springer.

- Hedman, C., & Lubińska, D. (2022). Aktuella trender i svenska som andraspråk i ljuset av norska som andraspråk. En studie av doktorsavhandlingar 2013–2021. *Nordand: nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 17(2), s. 115–135. doi: 10.18261/nordand.17.2.4
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norden*, 12(1), artikel-ID 7. doi: 10.5617/adno.5569
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2022). *Svenska som andraspråk ur internationellt perspektiv – exempel ur forskning*. Skolverket.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2024). Dialoguing a graphic novel in the language learning classroom with upper secondary school students. *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(1), s. 101–123. doi: 10.23865/njlr.v10.5337
- Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013) Teacher quality, professionalism and professional development. *Teacher Development*, 17(4), s. 431–447. doi: 10.1080/13664530.2013.800743
- Krogh, E., & Penne, S. (2015). Languages, literatures, and literacies. Researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, s. 1–16. doi: 10.17239/L1ESLL-2015.15.01.12
- Langer, J. A. (1997). Literacy issues in focus: Literacy acquisition through literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(8), s. 606–614.
- Leung, C. (2016). English as an additional language – a genealogy of language-in-education policies and reflections on research trajectories. *Language and Education*, 30(2), s. 158–174. doi: 10.1080/09500782.2015.1103260
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), s. 389–407. doi: 10.1177/0022487108324554

- Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarytbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), s. 7–26. doi: 10.48059/uod.v20i2.948
- Magnusson, U. (2013). Paradigms in Swedish as a second language. Curricula for primary school and secondary school in Swedish as a second language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), s. 61–82.
- Manderstedt, L. (2013). *Växelspel med förhinder: Skärningspunkter i verksamhetsförlagd svensklärarytbildning*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Nordman, C. (2024). *När blir flerspråkigheten en resurs? En aktionsforskningsstudie om pedagogiskt transspråkande i ämnesundervisning*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Ongstad, S. (2015). Competing disciplinarity in curricular L1: A Norwegian case. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15(3), s. 1–28. doi: 10.17239/L1ESLL-2015.15.01.08
- Quinn, J., & Kleckova, G. (2021). *Anglophone literature in second-language teacher education. Curriculum innovation through intercultural communication*. Routledge.
- Riad, T. (2018). *Uttalsundervisning för unga. Skolverkets Lärportalen, modul: Nyanländas språkutveckling*. Del 7: Uttalsundervisning. Skolverket.
- Sawyer, W., & van de Ven, P. (2007). Paradigms of mother tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), s. 1–20.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), s. 1–22.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Skolverket.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten: om litteraturläsningen i en svensklärarytbildning*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

Uddling, J. (2019). *Textsamtalets möjligheter och begränsningar i språkligt heterogena fysikklassrum*.

[Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Varga, A. (2020). Likvärdighet och bildning i SVE och SVA. En demokratifråga. I M. Johansson,

B-G. Martinsson & S. Parmenius Swärd (red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning* (s. 287–301). Linköpings universitet.

Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i*

ämneslärarutbildningen och läraryrket. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

Zetterholm, E., & Tronnier, M. (2017). *Perspektiv på svenskt uttal: fonologi, brytning och didaktik*.

Studentlitteratur.