

Avslut och fortsättning

*En studie om övergången från introduktionsprogrammet
språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*



Åsa Bjuhr

Svenska med didaktisk inriktning



Avslut och fortsättning

*En studie om övergången från introduktionsprogrammet
språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*

Åsa Bjuhr

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande
Avdelningen för pedagogik, språk och ämnesdidaktik

Tryckt av Luleå tekniska universitet, Grafisk produktion 2019

ISSN 1402-1544

ISBN 978-91-7790-413-7 (tryck)

ISBN 978-91-7790-414-4 (digital)

Luleå 2019

www.ltu.se

Förord

Ni är många som bidragit till mitt avhandlingsprojekt och till er alla vill jag framföra mitt varmaste tack.

Mina tre handledare under åren som varit en stor hjälp när avhandlingen vuxit fram. Min huvudhandledare, Stefan Lundström, som med tålmodigt lugn handlett och förmedlat en tro på mitt projekt och förmått mig se lösningar när riktningen inte varit helt klar för mig. Mina biträdande handledare, Annbritt Palo och Caroline Graeske, som med konstruktiv kritik och kreativa idéer fått mig se nya perspektiv av undersökningarnas resultat.

Jag är också ytterst tacksam till ni lärare och elever som tillät mig intervjuva er om er vardag i skolan. Utan er hade det inte blivit en undersökning om övergången till nationellt program!

Till läsarna vid mitt- och slutseminarium, Åsa Wedin, Högskolan Dalarna, och Eva Hultin, Uppsala universitet, vill jag framföra ett stort tack för läsning och kritik av ett manus under framväxt. Er klokskap bar arbetet framåt.

Jag vill också tacka alla kollegor vid Institutionen för konst kommunikation och lärande som med glada tillrop gett energi att fortsätta arbeta med avhandlingen. Ett varmt tack till Monica Nordström Jakobsson för hjälp med korrekturläsning och Marie Nordlund för hjälp med delar av översättning till engelska. Jag har under en del av forskarutbildningen ingått i forskarskolan SPLIT och jag vill tacka alla kollegor i den gruppen för givande seminarier. Jag vill även framföra ett stort tack till professor Anna Nordenstam för läsning och goda råd inför slutarbetet av manuset. Tack till mina doktorandkollegor i Svenska med didaktisk inriktning, Stina Thunberg, Anna Sigvardsson, Theres Brännström och Agnes Andersson som delat glädje och vedermödor under tiden som doktorand.

Jag vill även tacka släkt och vänner för värme och orubblig tro på min förmåga.

Slutligen vill jag framföra ett särskilt tack till min älskade familj: Magnus, som alltid stöttar vad än jag tar mig för. Våra döttrar, Alva och Nora – ni har haft ett enastående tålamod med er mamma. Mitt innerligaste tack till er!

Falträsk, den allra varmaste dagen i juli 2019

ABSTRACT

This thesis highlights elements of the schooling for newly arrived students aged 16-19 within the Swedish school system in six different municipalities, where the transition between the language introduction programme and national programme at upper secondary school is central. The main purpose is to provide knowledge of pupils' experiences of the aforementioned transition. In this thesis, the concept of transition has a broader and more abstract meaning than just the actual move from one activity to another, and the thesis also focuses on the time spent in the language introduction programme and the first months in a national program at upper secondary school.

Three studies are included in this thesis, where discourse analysis, curriculum theory and organizational theory of the school are used as a theoretical framework. The first study is an analysis of syllabuses from 1980 to 2011 for the subject Swedish as a second language within primary and secondary schools. The second is a study that interviews teachers in the language introduction programme, and the third study is based on interviews with pupils who have studied language introduction programme, but at the time of the interviews were studying in their first semester on a national programme.

The analyses show that the transition is governed by curriculum and regulations that teachers and students must adhere to. The teachers carry out their everyday work on the basis of curriculum and regulations, such as the Education Act, but also on the basis of the individual school's organization. From an organizational perspective, this gives teachers limited personal room for manoeuvre. It also appears that the choice of national programmes and other choices that students can make within the framework of their schooling are sometimes obvious to the students and made by the students themselves. Nevertheless, other times teachers and study counsellors make the choices without the students' knowledge. An additional result shows that the students say they experience a discrepancy when it comes to teaching of the various school subjects in the language introduction programme and the national programme at upper secondary school. The linguistic support that the students received during the time at the language introduction programme is not perceived by the students to be at the same level as the national programme. A development of linguistic support in various subjects within the national programme could, from a didactic perspective, lead to a less abrupt transition for the students.

Innehåll

| | |
|--|----|
| 1. Inledning..... | 1 |
| Introduktionsprogrammet språkintröduktion | 2 |
| Syfte | 3 |
| Avhandlingens forskningssammanhang | 5 |
| Avhandlingens disposition | 6 |
| Tidigare forskning | 6 |
| Att organisera undervisning för nyanlända | 7 |
| Identitet och socialt samspel | 13 |
| Övergångar under skoltiden | 17 |
| 2. Metod och teoretiska ramar | 21 |
| Studiens teoretiska perspektiv | 21 |
| Diskursanalys | 27 |
| Läroplansteori..... | 31 |
| Frirumsmodellen | 35 |
| De olika teoriernas interaktion i avhandlingen | 39 |
| Analysmetod..... | 40 |
| Studiens tillförlitlighet..... | 41 |
| 3. Förskjutningar i skolämnet svenska som andraspråk | 44 |
| Formell språkfärdighet | 45 |
| Grundskolans kursplan från 1980 | 46 |
| Grundskolans kursplaner från 1996 och 2000..... | 48 |
| Grundskolans kursplan från 2011 | 50 |
| Gymnasieskolans kursplan från 1990 | 53 |
| Gymnasieskolans kursplan från 1996 och 2000..... | 55 |
| Gymnasieskolans ämnesplan från 2011, kurs 1 | 56 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Formell språkfärdighet</i> | 57 |

| | |
|---|----|
| Integrering | 62 |
| Grundskolans kursplan från 1980 | 62 |
| Grundskolans kursplaner från 1996 och 2000..... | 65 |
| Grundskolans kursplan från 2011 | 66 |
| Gymnasieskolans kursplaner från 1990, 1996 och 2000..... | 66 |
| Gymnasieskolans ämnesplan från 2011 | 67 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Integrering</i> | 68 |
| Den mångtydiga skönlitteraturen | 69 |
| Grundskolans kursplan från 1980 | 70 |
| Grundskolans kursplan från 1996 och 2000..... | 72 |
| Grundskolans kursplan från 2011 | 74 |
| Gymnasieskolans kursplan från 1990 | 77 |
| Gymnasieskolans kursplan från 1996 och 2000..... | 77 |
| Gymnasieskolans ämnesplan från 2011, kurs 1 | 78 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Den mångtydiga skönlitteraturen</i> | 80 |
| Modersmålet som stöttning | 82 |
| Grundskolans kursplan från 1980 | 83 |
| Grundskolans kursplaner från 1996 och 2000..... | 84 |
| Grundskolans kursplan från 2011 | 84 |
| Gymnasieskolans kursplan från 1990 | 85 |
| Gymnasieskolans kursplan från 1996 och 2000..... | 86 |
| Gymnasieskolans ämnesplan från 2011, Svenska som andraspråk 1..... | 86 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Modersmålet som stöttning</i> | 87 |
| Diskursiva förskjutningar över tid..... | 89 |
| Övergången inom ämnet svenska som andraspråk | 90 |
| 4. Lärardiskurser om övergången..... | 95 |
| Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination..... | 96 |

| | |
|--|-----|
| Bedömning under tiden på språkintrödnktion..... | 100 |
| Nationella program och elevens ålder..... | 103 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination</i> | 106 |
| Övergången– brott och bro..... | 108 |
| Modersmål och studiehandledning..... | 111 |
| Samarbete med övriga gymnasieprogram..... | 115 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Övergången – brott och bro</i> | 119 |
| Tre element – ett diskursteoretiskt perspektiv..... | 121 |
| 5. Elevdiskurser om övergången..... | 125 |
| Undervisningens divergens..... | 127 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Undervisningens divergens</i> | 132 |
| Valbarhet till och i gymnasieskolan..... | 133 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Valfrihet till och i gymnasieskolan</i> | 137 |
| Att bli en del av samhället..... | 140 |
| Sammanfattning och diskussion av diskursen <i>Att bli en del av samhället</i> | 144 |
| Övergången ur elevernas perspektiv – brott eller bro?..... | 146 |
| Särskiljande inkludering och inkluderande särskiljning..... | 146 |
| Att få välja eller inte välja..... | 148 |
| Övergången som didaktisk utmaning..... | 152 |
| 6. Övergångens utmaningar och möjligheter..... | 155 |
| Att skapa den goda medborgaren..... | 156 |
| Att agera under ansvar i ett frirum..... | 161 |
| Att göra egna val eller inte..... | 166 |
| Att stötta till integration..... | 170 |
| Övergångens utvecklingsmöjligheter..... | 173 |
| Summary..... | 177 |

| | |
|---|-----|
| Introduction | 177 |
| Aim and research questions..... | 177 |
| Theoretical perspectives and methods..... | 178 |
| Data | 178 |
| Findings..... | 179 |
| Referenser..... | 181 |
| Personregister..... | 191 |
| Bilagor..... | 195 |
| Bilaga 1, Intervjuguide lärare..... | 195 |
| Bilaga 2, Intervjuguide elever..... | 197 |

1. Inledning

I dagens svenska grundskola har drygt 25 procent av eleverna utländsk bakgrund (Skolverket, 2017). Den största andelen av dessa elever är födda i Sverige, och de som anländer till Sverige under skoltiden gör det allt senare jämfört med i början av 2000-talet. De flesta ungdomar som anländer till Sverige i åldern 16–19 år påbörjar sin utbildning inom introduktionsprogrammet språkintröduktion. Programmets syfte fastslås i Skollagen (2010:800, 17 kap 3§) och skolans uppdrag är ”att ge invandrarungdomar som nyligen anlänt till Sverige en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilket möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning”. När elever påbörjar sin skolgång i Sverige i allt högre årskurser innebär det också att de har kortare tid till förfogande för att uppnå kunskapskrav och mål, vilket visar sig i statistiken. Enligt Skolverkets statistik hade 58 procent av alla utlandsfödda grundskoleelever behörighet till ett nationellt program år 2018. Av elevgruppen som påbörjade språkintröduktion 2011 eller 2012 har 36 procent under en ett- till fyraårsperiod påbörjat nationellt program (Skolverket, 2018). De elever i den senare gruppen som har påbörjat nationellt program går på många olika program, men de vanligaste är naturvetenskapsprogrammet samt vård- och omsorgsprogrammet som påbörjas av 6 respektive 5 procent.

Den här avhandlingen behandlar delar av skolgången för nyanlända elever i åldern 16–19 år och det svenska skolsystemet i sex olika kommuner, där övergången mellan intröduktionsprogrammet språkintröduktion och nationellt program vid gymnasieskolan är i fokus.

Studier kring övergångar mellan skolverksamheter i förskola, förskoleklass och grundskola har gjorts av bland annat Ackesjö (2014), Kallberg (2018), Nilsson och Axelsson (2013) och Nilsson Folke (2017). I dessa studier har problem, såsom brist på kommunikation mellan olika verksamheter och att nyanlända möter normer, strukturer och hierarkier som kan verka uteslutande, kunnat identifieras. Forskningsmässigt har endast ett fåtal studier gjorts kring språkintröduktion och elevers upplevelser av verksamheten (jfr Sharif, 2017; Bomström Aho, 2018) och övergången från språkintröduktion till nationella program vid gymnasieskolan är än mindre beforskad, vilket motiverar en undersökning kring just denna övergång.

När det gäller övergångar mellan olika skolverksamheter framhåller Skolverket i de allmänna råden för utbildning av nyanlända elever att den överlämnande skolenheten behöver ”ge relevant information till den mottagande skolenheten, som aktivt behöver ta emot och använda

sig av informationen. Annars finns risken att relevant information går förlorad” (Skolverket, 2016, s. 24). Skolverket efterfrågar alltså att inblandade skolenheter har kontakt med varandra vid överlämnandet, men ger inga riktlinjer i de allmänna råden om hur det ska organiseras. På vilket sätt enheter har kontakt med varandra är något som behandlas i denna avhandling då organisation vid elevers övergång belyses.

Tidigare studier av Nilsson och Axelsson (2013) och Nilsson Folke (2017), gällande grundskolan, har visat att övergång från förberedelseklass till ordinarie undervisning i grundskolan kan vara problematisk för nyanlända elever, då övergången är omgärdad av både sociala och pedagogiska hinder för inkludering. Ett par exempel är social exkludering i den ordinarie klassen samt en undervisning som inte tar hänsyn till elevernas heterogena språk- och kunskapsnivå.

I Ackesjös (2014) avhandling kring övergång till och från förskoleklass konstateras att det inte räcker med att undersöka läroplaner, policydokument och lärares intentioner för att belysa övergången, utan även barns berättelser behövs för att kunna belysa detta. Genom barnens berättelser visar Ackesjö vilka möjligheter övergångarna erbjuder, men också hur övergångar blir svåra att tolka för barnen. Hon hävdar att en kontinuitet efterfrågas av barnen, men också diskontinuitet för att markera gränser mellan skolverksamheter. Barnen säger sig vilja att den nya verksamheten innehåller sådant de är vana vid i undervisning och organisation, men i resultaten framkommer också vikten av att få avsluta sin tid i en verksamhet och ta ett nytt steg i skolvärlden.

I föreliggande avhandling analyseras kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk, intervjuer med lärare inom språkintröduktion och intervjuer med elever som genomför sin första termin på gymnasiet. Genom analys av dessa tre perspektiv, styrdokument, lärare och elever, belyses övergången från språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan.

Introduktionsprogrammet språkintröduktion

Undervisningen för nyanlända ungdomar i åldern 16–19 år har bedrivits skild från ordinarie undervisning. Sedan 2011 kallas denna undervisning för introduktionsprogrammet språkintröduktion. Då denna avhandling fokuserar på övergången mellan språkintröduktion och nationellt program vid gymnasieskolan ges här kortfattat ramverket för introduktionsprogrammet språkintröduktion, hädaneftter benämnt språkintröduktion.

Ungdomar mellan 16 och 19 år som nyligen har anlänt till Sverige placeras inom språkintröduktion. Syftet är att erbjuda utbildning med fokus på svenska språket, så att eleven har möjlighet att gå vidare till gymnasieskolan eller annan utbildning (SFS, 2010:800, kap. 17, 3§). Skollagens föreskrifter anger alltså att utbildningen ska innehålla de kurser som eleven behöver för att kunna gå vidare till ett nationellt program. Kurserna kan vara på grundskole- eller gymnasienivå. Eleven kan därigenom fortsätta sin kunskapsutveckling i olika skolämnen. Skolverket lägger vikt vid att en ordentlig kartläggning av elevens tidigare kunskaper sker vid mottagandet i skolan och att en individuell studieplan upprättas (Skolverket, 2013). Kommunerna har en viss frihet när det gäller utformningen av språkintröduktion. De kan exempelvis välja att lägga programmet på en mycket grundläggande nivå för att sedan låta eleverna gå över till något av de andra fyra intröduktionsprogrammen och där läsa svenska som andraspråk tillsammans med andra ämnen (Skolverket, 2013). Eftersom nyanlända elever är en heterogen grupp ser elevernas tidigare kunskaper och utbildning mycket olika ut. Utifrån detta har ett behov av kartläggning vuxit fram och ett kartläggningsmaterial utgavs av Skolverket under 2016, alltså i början av detta avhandlingsprojekt och någon månad efter att lärarintervjuerna (se kapitel 4) i projektet genomfördes.

Syfte

Huvudsyftet med denna avhandling är att utifrån diskursanalys av styrdokument för svenska som andraspråk samt kvalitativa intervjuer med lärare som undervisar i språkintröduktion och elever som nyss påbörjat utbildning inom ett nationellt gymnasieprogram ge fördjupad kunskap om elevers övergång från språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan. I denna avhandling har begreppet *övergång* en vidare och mer abstrakt betydelse än bara den konkreta flytten från en verksamhet till en annan. I avhandlingen belyses även tiden på språkintröduktion och den första tiden på nationellt program vid gymnasieskolan. I begreppet inkluderas organisation av programmet, överlämnade av elever och upplevelser av språkundervisning i de båda verksamheterna.

Verksamheten vid språkintröduktion, där elever i åldern 16–19 år studerar på grundskolenivå för att få behörighet till gymnasiestudier, har under åren 2015–2017 vuxit på grund av de många migranter som anlänt till Sverige. Under våren 2017 uppgick antalet inskrivna elever till ungefär 36 000, vilket betyder att programmet var det fjärde största gymnasieprogrammet vid denna tidpunkt (Skolverket, pressmeddelande 2017-03-29). Forskning kring verksamheten är därför

motiverad och viktig för såväl skolväsendet som organisation som för vidare utveckling av dessa elevers skolgång.

För att kunna nå avhandlingens huvudsyfte har tre delstudier genomförts. Den första behandlar kurs- och ämnesplaner samt kommentarmaterial i svenska som andraspråk från 1980 och framåt. Den andra behandlar lärares upplevelser av elevers övergång mellan språkinträdning och ungdomsgymnasium. Den tredje studien fokuserar på elevers upplevelser av övergången mellan ovan nämnda verksamheter.

Forskningsfrågorna i den första delstudien lyder:

- Hur är kurs- och ämnesplanerna från 1980 och framåt diskursivt konstruerade och vilka skillnader finns mellan konstruktionerna?
- Hur påverkar eventuella diskursiva skillnader i kurs- och ämnesplaner elevers övergång mellan de två olika skolverksamheterna?

Vid analysen används diskursanalys som teori och metod för att beskriva de diskurser som kan urskiljas i kurs- och ämnesplanerna, hur dessa skiljer sig från varandra och hur de har förändrats över tid. Analysen av styrdokument visar vilka diskursiva skillnader som eventuellt är möjliga att urskilja mellan grundskolans och gymnasieskolans kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk. Eventuella skillnader inom styrdokumentens diskursiva konstruktion kan, potentiellt, påverka elevers övergång mellan skolverksamheterna. Kursplaners innehåll är delvis rekonstruktioner av tidigare utgivna kursplaner (Englund, Forsberg & Sundberg, 2012, s. 6ff) och analys av förskjutningar som sker mellan läroplaner är ett perspektiv inom det läroplansteoretiska fältet (Linné, 2012, s. 103). Läroplansteori utgör därför en grund för att diskutera resultaten av diskursanalysen. I kapitel 2 redogörs närmare för hur diskursanalys och läroplansteori används i avhandlingen.

Den andra delstudien bygger på intervjuer med lärare som är verksamma vid språkinträdning. Forskningsfrågan i den andra delstudien lyder:

- Vilka diskursiva konstruktioner återfinns i lärares artikulationer kring elevers övergång från språkinträdning till nationellt program i gymnasieskolan?

Genom diskursanalys av lärares utsagor urskiljs diskurser som konstruerar övergången ur lärarnas perspektiv. I delstudien undersöks även organisation av språkinträdning i de

kommuner där de intervjuade lärarna är verksamma. Lärarnas utsagor är värdefulla eftersom de har erfarenhet av undervisning vid språkintröduktion och elevens övergång till gymnasiet. Därmed kan de reflektera kring eventuella problem och utmaningar som de har sett.

I den sista delstudien, den tredje, är det elevernas artikuleringer om övergången som ligger till grund för undersökningen. Här ställs därför följande fråga:

- Vilka diskursiva konstruktioner återfinns i elevernas artikuleringer kring övergång från språkintröduktion till nationellt program i gymnasieskolan?

Även i den tredje delstudien används diskursanalys som teori och metod vid genomförandet av analysen. Genom att analysera intervjuer med elever som går sin första termin på ett nationellt program i gymnasieskolan om deras tid på språkintröduktion och om nationellt program vid gymnasieskolan urskiljs de diskurser som konstruerar övergången ur elevernas perspektiv. När intervjuerna genomförs har eleverna ett par månader tidigare påbörjat sina gymnasiestudier och deras upplevelser och åsikter är värdefulla för studien, då de kan visa eventuella problem och styrkor vid övergången från en verksamhet till en annan.

Övergången belyses alltså ur tre perspektiv: styrdokumentens, lärarnas och elevernas. Denna triangulering leder till att huvudsyftet kan besvaras och en fördjupad bild av elevens övergång från språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan kan presenteras. Avhandlingens resultat är av intresse för organisering samt pedagogisk och didaktisk utveckling av nyanlända elevens skolgång och övergång till annan skolverksamhet.

Avhandlingens forsknings-sammanhang

Denna avhandling skrivs inom ramen för forskningsämnet svenska med didaktisk inriktning, vilket är en bred disciplin med möjlighet att belysa svenskämnet från många olika håll. Avhandlingens huvudsakliga syfte, att undersöka övergången från språkintröduktion till nationellt program, behöver flera teoretiska ingångar för att kunna ge en mer fullödig bild av de aspekter som har inverkan på denna övergång. Då syftet inte går att besvara med hjälp av endast en teori bildar undersökningen en mötesplats för de valda teorierna diskursanalys, läroplansteori och teori kring skolans organisation. De forskningsfrågor som ställs ligger dels inom det ämnesdidaktiska området, då frågor kring ämnet svenska som andraspråks ämneskonstruktion i kurs- och ämnesplaner över tid diskursivt belyses, dels inom det organisationsteoretiska fältet, då delar av skolverksamhet inom gymnasieskolan och dess påverkan på övergången undersöks. Att inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning

använda sig av organisationsteori är kanske vid första anblick inte ett självklart val, men Fairclough (1995, s. 35) hävdar att sociala strukturer på makronivå påverkar hur människor handlar på mikronivå. Det får betydelse i den här undersökningen genom att den organisation som finns inom gymnasieskolans språkintröduktion och nationella program kan påverka övergången mellan dessa.

De elever som i avhandlingen intervjuas kring sina erfarenheter av denna övergång har alla läst ämnet svenska som andraspråk under tiden inom språkintröduktion. De har också valt att fortsätta med svenska som andraspråk under åtminstone den första tiden inom nationellt program. Avhandlingen handlar på så sätt också om hur de upplever övergången specifikt inom skolämnet svenska som andraspråk.

Avhandlingens disposition

Kapitel 1 sätter traditionsenligt in undersökningen i ett sammanhang där syfte och bakgrund presenteras. Teoretiskt ramverk och metod redovisas i kapitel 2. I de tre följande kapitlen presenteras de tre studier som ingår i avhandlingen. Kapitel 3 innefattar analys av, resultat från och diskussion kring undersökningen av grundskolans och gymnasieskolans styrdokument för svenska som andraspråk. I kapitel 4 presenteras analys av, resultat från samt diskussion av åtta lärarintervjuer. I kapitel 5 presenteras analys av, resultat från samt diskussion kring tolv elevintervjuer. Sålunda innefattar avhandlingen tre studier som utmynnar i en analys av övergången mellan språkintröduktion och nationellt program inom gymnasieskolan. Begreppet övergång och olika aktörers perspektiv på detta är alltså centralt genom hela avhandlingen. Med aktörer avses här styrdokument, lärare och elever, det vill säga de dokument eller grupper som ger sin bild av övergången mellan språkintröduktion och nationellt program inom gymnasieskolan. Redovisningen av delstudierna ska inte uppfattas som en rangordning där det mest betydelsefulla kommer först, utan de är likvärdiga delar i undersökningen. Startpunkten är styrdokument, vilka skolans verksamhet vilar på, varefter lärarna, som ska utföra det som styrdokument påbjuder, kommer till tals. Till sist hörs eleverna som deltar i undervisningen.

Kapitel 6 innehåller en sammanfattande diskussion av avhandlingens viktigaste resultat, där en konkluderande analys ingår.

Tidigare forskning

Tidigare forskning presenteras tematiskt under rubrikerna *Att organisera undervisning för nyanlända*, *Socialt samspel och identitet* och *Övergångar under skoltiden*. Under den första

rubriken ges en kort historisk tillbakablick av ämnet svenska som andraspråk och dess organisation. Det andra avsnittet belyser forskning som på olika sätt rör identitet och det sociala samspelets roll. Det tredje avsnittet ger en översikt av forskning kring övergångar under skoltiden.

Att organisera undervisning för nyanlända

De elever vars övergång från språkinträdning till ungdomsgymnasium som står i fokus för denna avhandling definieras enligt skollagen som nyanlända. Med nyanländ avses här därför en elev som varit bosatt utomlands och påbörjat sin skolgång i Sverige senare än höstterminen då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet (Skollag, 2010:800 3 kap, 12§ff). I föreliggande avhandling används begreppet nyanländ enligt denna definition, då alla intervjuade elever utom en har vistats i landet kortare tid än fyra år.

Regelverket kring nyanlända i Skollag 2010:800 trädde i kraft den 1 januari 2016, det vill säga under den tid då detta avhandlingsarbete genomfördes. Ändringen av regelverket har dock inte påverkat arbetet, eftersom förändringarna aviserades i förväg. Utbildningsdepartementet lämnade år 2013 ett författningsförslag enligt vilket elever ska räknas som nyanlända upp till fyra år efter ankomst till Sverige. Under denna tid har eleven rätt till extra resurser knutet till språkutvecklingen i svenska. Begreppet ”nyanlända elever” beskriver alltså en heterogen grupp, där faktorer som etnicitet, socioekonomisk bakgrund och skolbakgrund skiljer sig mycket åt elever emellan (Nilsson & Axelsson, 2013).

Skolämnet svenska om andraspråks utveckling över tid har beskrivits i ett flertal tidigare verk (se exempelvis Tingbjörn, 2004; Torpsten, 2007; Hyltenstam & Milani, 2012; Economou, 2015; Sahlée, 2017). Gemensamt för dessa beskrivningar är att hållningen gentemot ämnet och dess organisation har varierat över tid. För att nå avhandlingens huvudsyfte görs, som tidigare nämnts, bland annat en analys av styrdokument i svenska som andraspråk. Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv är nya kursplaner att betrakta som avlagringar och utvecklingar av tidigare kursplaner (jfr Englund, Forsberg & Sundberg, 2012; Lundgren, 2012). Av denna anledning ges i detta avsnitt en överblick av ämnets historia och utveckling, i syfte att sätta in undersökningen i ett sammanhang.

Jämfört med många andra skolämnen har svenska som andraspråk inte varit ett eget ämne under lång tid och har därmed inte en lång tradition. Under mitten av 1990-talet kom de första kursplanerna för grundskolan, men så tidigt som under 1970-talet startade undervisning i

svenska för vuxna invandrare. Den arbetskraftsinvandring som skedde under 1960-talet medförde ett behov av kurser i svenska för vuxna invandrare. Undervisningen bedrevs oftast av studieförbund och inom ramen för arbetsmarknadsutbildning, vilket innebar att det inte sällan var lärare som saknade lärarutbildning som bedrev undervisningen. Även om erfarna lärare fanns, ställdes dessa inför en ny typ av elevkategori som kunde vara mycket heterogen utifrån faktorer som ålder, tidigare utbildning och kultur (Tingbjörn, 2004). Vid den här tiden hade även universiteten fått upp ögonen för behovet av en ny typ av språklärare, vilket mynnade ut i kurser i *Svenska för invandrarundervisning*. Den första 20-poängskursen, vilket motsvarar 30 högskolepoäng i dagens system, startades 1973 och benämndes till en början som en så kallad yrkesinriktad kurs. Den byggdes sedan ut till sammanlagt 60 poäng. Dessa kurser är föregångare till dagens svenska som andraspråkskurser vid universiteten i Sverige och då som nu är det främst lärare som redan har en examen som går kurserna för att bredda sin kompetens och behörighet (Tingbjörn, 2004).

Universitetskurserna i svenska som främmande språk (som benämningen var under 1970-talet), utformades med en tydlig lingvistisk inriktning med fokus på kontrastiva jämförelser vad gäller grammatik och fonetik mellan svenska och de i Sverige vanligaste invandraspråken. Deltagarna i universitetskurserna i svenska som främmande språk hade inte sällan själva redan erfarenhet att undervisa i ämnet i olika verksamheter. De bidrog därför till kursernas utveckling genom att redovisa sina egna behov som allmänna problemställningar. Ämnet kom att utvecklas ”underifrån” snarare än ”ovanifrån”, vilket ledde till att ämnet tidigt fick en ämnesdidaktisk inriktning (Tingbjörn, 2004).

Fram till slutet av 1970-talet nämns inte svenska som främmande språk inom grund- eller gymnasieskola, men 1979 kom Skolöverstyrelsen med ett mycket långtgående förslag, där det bland annat framgick att svenska som främmande språk skulle bli ett särskilt skolämne i alla skolformer och att det skulle kunna inräknas i tjänst för lågstadie-, mellanstadie- och ämneslärare. Detta var ett viktigt steg mot ett eget ämne, men förslaget drogs nästan genast tillbaka av Skolöverstyrelsen med motiveringen att det rent tekniskt inte skulle gå att implementera i skolsystemet (Tingbjörn, 2004). Ämnet bytte därefter officiellt namn 1982 till svenska som andraspråk, vilket är en direktöversättning av engelskans *second language*.

I övrigt präglas 1980- och 1990-talen av ambivalens hos beslutsfattare och politiker. År 1987 lade Skolöverstyrelsen fram ett förslag om svenska som andraspråk som ett eget ämne i gymnasieskolan. Efter ett riksdagsbeslut 1989 blev ämnet ett eget ämne i gymnasiet och

vuxenutbildningen, dock utan status att ge allmän behörighet till studier vid högskola och universitet (Tingbjörn, 2004). Tingbjörn finner vidare att första delen av 1990-talet var en osäker tid för skolämnet svenska som andraspråk. Nya kursplaner utarbetades i alla ämnen, även i svenska som andraspråk, men den kursplanen underkändes av regeringen eftersom den inte nådde upp till kraven gällande mål att sträva mot samt uppnåendemål i skolår 5 och 9. Gruppen som hade arbetat med kursplanens utformning ansåg emellertid att det inte gick att skriva målen i enlighet med anvisningarna, eftersom de elever som behövde läsa svenska som andraspråk var en heterogen grupp med olika lång vistelsetid i Sverige. Ett annat argument från politiskt håll för att inte godkänna en kursplan för svenska som andraspråk var att eleverna så snart som möjligt skulle övergå till den ordinarie klassrumsundervisningen. Detta uttalande visade att regeringens ståndpunkt var att svenska som andraspråk var stödundervisning för svenskämnet. Förslaget att inte ge svenska som andraspråk röstades igenom 1993. Efter regeringsskiftet 1994 blev dock svenska som andraspråk ett eget ämne i hela skolväsendet och från 1997 även behörighetsgivande för högskola och universitet.

Skolämnet svenska som andraspråk har varit svårt att implementera i skolan, vilket har uppmärksammats i rapporter av Myndigheten för skolutveckling (2004), Skolverket (2008) och Skolinspektionen (2010). Svenska som andraspråk och modersmålsundervisning är enligt dessa rapporter fortfarande lågstatusämnen med svagt organisatorisk stöd och många gånger ses ämnet endast som ett stöd till modersmåls svenska. Kompetensen hos lärarna är inte alltid tillfredsställande, integreringen mellan svenska som andraspråk och andra ämnen är bristfällig och det finns ett glapp mellan intentionerna i styrdokumentet och praktiken. Lindberg och Hyltenstam (2013) pekar på olika orsaker till detta och finner bland annat att övriga ämneslärare fortfarande saknar kunskap om flerspråkiga barns behov. Skolan ser på eleven utifrån ett bristperspektiv istället för att tidigt kartlägga eleven för att blottlägga förtjänster och visa vad eleven egentligen kan i olika ämnen.

Hyltenstam och Lindberg (2013) tar även upp hur uttrycket likvärdighet tolkas i olika sammanhang. De hänvisar till Westling Allodi (2007), som hävdar att likvärdighet i skolan kan tolkas som "samma undervisning" för alla elever, med en strävan uppifrån att forma ett homogent samhälle. Om likvärdighet däremot tolkas som "samma möjligheter" för alla elever ger det olika individer rätt att behandlas likvärdigt och få tillgång till en undervisning som är anpassad efter vederbörandes förutsättningar.

Ett annat utvecklingsområde som Hyltenstam och Lindberg (2012) nämner är en attitydförändring inom skolan i allmänhet. Det behövs, enligt dem, ett aktivt arbete mot bristtänkande kring, och därmed följande stigmatisering av, flerspråkiga elever, där dessa betraktas som lågpresterande. Vidare krävs insatser mot idealisering av en enspråkig norm och homogen svenskhet. Det behövs också ett aktivt arbete för ett resurstänkande som bekräftar och bygger på elevernas varierade språkliga och kulturella erfarenheter. I detta arbete är kartläggningmaterialet för nyanlända elever (Skolverket, 2016) en del för att se elevernas resurser istället för att se vad som behöver kompenseras.

Svenska som andraspråk har varit ett självständigt skolämne i tjugofem år och under den tiden har skolämnet och forskning utvecklats. Inrättande av Nationellt centrum för svenska som andraspråk, ett antal professurer och utvecklingen av svensk andraspråksforskning hör till de positiva delarna av utvecklingen. Samtidigt visar Skolverkets (2008) och Skolinspektionens (2010) granskningar att implementeringen och organisationen av ämnet i skolan inte har varit särskilt framgångsrik. Till detta kan också läggas att det fortfarande råder brist på utbildade lärare i svenska som andraspråk och att det också finns ett påtagligt behov av ytterligare kunskap om andraspråksfrågor bland både lärare och skolledare.

Hur ämnet svenska som andraspråk ska organiseras i skolans olika verksamheter finns det inga entydiga svar på. Inom grundskolan kan nyanlända elever delta i undervisning i förberedelseenheter eller direkt integreras i ordinarie undervisning. Enligt Bunar (2015) går det inte säga vilken variant som är att föredra, utan båda formerna kräver en genomtänkt organisation och dito resurser, såsom lärare i svenska som andraspråk, modersmålslärare och studiehandledningar för att optimera elevernas lärande.

Hur skolämnet svenska som andraspråk har utvecklats i kurs- och ämnesplaner över tid har inte undersökts tidigare i någon större utsträckning, vilket föranleder studien som redovisas i kapitel 3 i föreliggande avhandling. Det finns tidigare studier där svenska som andraspråk jämförs med skolämnet svenska i olika hänseenden (exempelvis Lundgren 2012; Magnusson, 2013; Economou, 2015), men där är utgångspunkten att se på skillnader och likheter mellan ämnena. I en undersökning av kursplanerna för grundskolan från Lpo94 och Lgr11 visar resultatet att ämnet svenska som andraspråk och svenska har närmat sig varandra innehållsmässigt (Lundgren, 2012). I en jämförelse av kursplaner från 2011 för grundskolan i svenska som andraspråk och svenska visar Magnusson (2013) att i kursplanen för svenska som andraspråk har ämnet främst en orientering mot språkliga färdigheter, men skönlitteratur,

identitetsutveckling och bildning har mindre utrymme än i kursplanerna i svenska. Economou (2013) kommer fram till att ämnesplanerna i svenska som andraspråk i jämförelse med ämnesplanerna för svenska i Gy11 är additivt orienterade, då flerspråkighet ses som en tillgång samt att ett kontrastivt språkperspektiv lyfts. Samtidigt är det kritiska och analytiska perspektivet på skönlitteratur nedtonat i svenska som andraspråk.

I studien som presenteras i kapitel 3 undersöks hur ämnet konstruerats diskursivt från 1980 till 2011. Av resultaten kan sedan förskjutningar urskiljas och ämnets utveckling över tid synliggöras. Skolämnet svenska som andraspråk har funnits i styrdokument från 1980, och att undersöka ämnets förändringar över tid ger kunskap om vad som har konstruerats som viktiga språkkunskaper hos eleven och hur synen på elevens lärande har förändrats över tid.

Tornberg (2000) undersöker det diskursiva talet om begreppen kommunikation och kultur i styrdokument i moderna språk från 1960-tal till 1990-tal. Hennes resultat visar att elevens färdigheter utifrån begreppet kommunikation i styrdokument tillhörande Lpo94 och Lpf94 befinner sig i ett diskursivt spänningsfält mellan talet om kommunikation för att flerstämmigt skapa mening och bedömningskriterierna som är individcentrerade och färdighetsinriktade. De olika beskrivningarna av elevens språkkunskaper leder till en motstridighet i styrdokumentet (Tornberg, 2000). Tornberg framhåller även att kulturbegreppet har förskjutits under den här tiden, men att uppfattningen om kultur som ett enhetligt begrepp är dominerande under tidsperioden och att undervisning kring realia legitimeras utifrån elevernas framtida nytta av stoffet. Under den undersökta tidsperioden finns ett ökat intresse att lyfta kulturbegreppet i styrdokumentet, men kulturbegreppet ses främst som knutet till nationalitet och begreppet problematiseras inte i någon större utsträckning (Tornberg, 2000).

Ett antal avhandlingar kring nyanlända elevers skol- och livssituation har publicerats. Torpsten (2008) tar i sin avhandling utgångspunkt i interkulturell och läroplanspedagogisk forskning, men även teorier om sociala konstruktioner och kulturellt kapital samt dess samband med maktperspektiv behandlas. Utifrån sin undersökning av styrdokument för grundskolan från 1969–1994 drar Torpsten slutsatsen att ämnet svenska som andraspråk har vuxit fram ur behovet att fostra eleverna i svenska kulturarv och svenska normer. Undervisningen fokuserar ofta brister i elevernas kunskaper och tidigare erfarenheter tas sällan tillvara. Ytterligare en slutsats är att ämnet svenska som andraspråk har en underordnad ställning gentemot ämnet svenska. I Torpstens avhandling ingår även analys av tre informanternas berättelser om sin upplevda undervisning i svenska som andraspråk under den tid då Lpo94 gäller och

informerarna anger att svenska som andraspråk inte har lika hög status som skolämnet svenska, men samtidigt uppfattar informanterna inte modersmålsundervisningen som underordnad andra ämnen, även om den är särskiljande.

Hur övergången från förberedelseklass till ordinarie klass uppfattas av elever i årskurs 8 och 9 i tre kommuner av olika storlek har undersökts av Nilsson och Axelsson (2013). Genom att bland annat använda sig av inspelat material kan författarna visa att andraspråkseleverna tystnar när de går över till ordinarie klass. Genom intervjuer med ett antal elever framkommer det också att en känsla av utanförskap och otrygghet upplevs efter övergången. Ämnesspecifika uttryck såväl som vardagliga uttryck kan vara svåra för andraspråksinlärare, men språkfrågor får inget utrymme i ämnesundervisningen. Nilsson och Axelsson (2013) genomförde också intervjuer med lärare, där det framkommer att inte alla lärare ser flerspråkigheten som en resurs. Ett problem är därför att flerspråkigheten inte används som resurs i högre grad och att eleverna inte får mer stöttning i ämnesspecifikt språk. När det gäller tiden i förberedelseklass är eleverna i allmänhet överens om att undervisningen hjälper dem i utvecklingen av svenska språket. Forskarna menar dock att även om de funnit att förberedelseklassen är att föredra ur ett socialt och språkpedagogiskt perspektiv för en nyanländ elev ska tiden där vara relativt kort. Eleven ska gå i vanlig klass så snart som möjligt för fortsatt utveckling och integrering. Eleverna uttrycker också en önskan om att få vara ”en vanlig elev i vanlig klass”. Däremot bör undervisningen i de ordinarie klasserna få större språkfokus (Nilsson & Axelsson, 2013).

Forskning rörande nyanländas erfarenheter av introduktionsprogrammet språkinträdning har hittills inte varit omfattande, men i Sharifs (2017) studie ingår 16 elever som deltar i programmet. Flertalet av dessa elever uttrycker höga utbildningsambitioner, men är samtidigt oroliga över att inte kunna nå de betyg som krävs för inträde till gymnasiestudier. Bristande kunskaper i svenska språket och svårigheter att navigera i det svenska skolsystemet är två faktorer som eleverna uttrycker som problem för att nå den utbildning de önskar.

Genom att använda en fenomenologisk ansats har Hagström (2018) undersökt hur ungdomar som nyligen har anlänt till Sverige upplever sin vardag, skolgång vid språkinträdning samt hur de ser på sin framtid i samhället. Hennes resultat visar att skolgången är mycket betydelsefull i ungdomarnas vardag, även om det framkommer att ungdomarna upplever en komplex väv av institutionella, strukturella och relationella praktiker som skapar specifika villkor för dem. Hagström (2018) framhåller att språkinträdningens program är för likformigt för att kunna bemöta ungdomarnas olika behov och att många av de intervjuade

uppges att de måste läsa in ämnen på nytt för att nå godkända betyg inom svenskt skolsystem. När det gäller relationer utanför skolan uppfattar ungdomarna svårigheter att skapa kompisrelationer med andra svenska ungdomar. De relationer som finns uppges främst ha bildats med andra från språkintrödn. Analysen visar att ungdomarna har erfarenheter av vad Hagström kallar sociala gränser i vardagen. Dessa leder till att de uppfattar sig utestängda från det övriga samhället (Hagström, 2018).

Identitet och socialt samspel

Forskning inom andraspråksinläring var fram till 1990-talet till största del fokuserad på den kognitiva utvecklingen, men under de senaste årtiondena har det sociokulturella perspektivet kommit att ta allt större plats. Detta grundar sig på Vygotskijs (1978) teori om att allt lärande sker i ett socialt sammanhang, det vill säga i möten och interaktion mellan människor. Vygotsky presenterade begreppet *zonen för närmaste utveckling*, vilket är gapet mellan det ett barn själv kan göra och det som barnet förmår med hjälp av en mer kompetent person. Inom språkforskningen har den här hjälpen fått benämningen *stöttning* (Bruner, 1983; Gibbons, 2010). Gibbons menar att stöttning är en tillfällig handledning där eleverna får tillgång till de verktyg som behövs för att på egen hand kunna lösa uppgifter i framtiden. I praktiken kan undervisningen i förberedelseklassen ses som en typ av tillfälligt stöd där lärarens stöttning ska ge eleven kunskaper och verktyg för att fortsättningsvis själv inhämta nya kunskaper. Även studiehandledning på modersmål eller svenska är en typ av stöd där eleven får språkstöttning.

Gee (2000) ser identitet som ett sätt att bemötas och erkännas i en viss kontext. Beroende på kontexten har identiteten olika betydelser. Gee (2000) beskriver identitet på fyra olika sätt. *Naturlig identitet* är en identitet som människor föds in i och inte kan påverka, exempelvis genetiska grunder. Naturlig identitet kan påverka omgivningens uppfattning om individen då de erkänns i institutioner, diskurser eller praktikgemenskaper. *Institutionell identitet* är den identitet som individen tillskrivs i ett visst institutionellt sammanhang, exempelvis lärare i skolans värld. Positionen måste tillskrivas av auktoriteter inom den institutionella kontexten. Att vara lärare innebär att exempelvis Skolverket och rektorer vid den aktuella skolan har tillskrivit individen en identitet. *Diskursiv identitet* är en identitet som tillskrivs individen inom en viss diskurs. Detta sker genom språket och i en förhandling med andra inom diskursen. En individ kan tillskriva sig själv en identitet som skicklig och påläst inom ett område, men om omgivningen inte håller med om det blir inte identiteten möjlig. En diskursiv identitet måste alltså förhandlas med omgivningen och identiteten är föränderlig över tid. *Gemenskaphetsidentitet* är när en individ befinner sig i en viss gemenskap, exempelvis en

student vid en föreläsning. Då är aktiviteten det centrala i praktiken och individen bemöts som en medlem av praktiken genom sina deltagande handlingar. Det är i den gemensamma praktiken som identiteten skapas och förhandlas. Utifrån de två sista kategorierna sker identitetsprocesser i social interaktion, där språket mellan individer har stor betydelse. Pavlenko och Blackledge (2004) ser förhandling av identitet som ett samspel mellan positioner som individen tillskrivs av andra och som individen tillskriver sig själv. Dessa förhandlingar sker genom språket och i de maktförhållanden som finns i situationen. I det här avhandlingsarbetet innehåller elevernas artikuleringer sådant som handlar om identitetsprocesser i klassrummet, såsom hur de ser sig själva och hur de bemöts av omgivningen i skolverksamheten och övergången, vilket motiverar användandet av identitetsbegreppet, även om syftet inte är att studera elevers identitet.

Begreppen *identitet* och *investering* har gett nya perspektiv på begreppet motivation inom andraspråksinläring (Norton, 2013). I tidigare forskning har motivation ofta setts som en individuell egenskap, utan hänsyn till de sociala kontexter och maktrelationer som inläraren befinner sig i. Inlärarens motivation ligger alltså till grund för hur mycket interaktion som sker mellan inläraren och målspråket. Enligt Norton är dock språkkunskaper inte avhängigt motivation, eftersom inlärare kan vara mycket motiverade att lära ett språk, men de sociala kontexterna och maktrelationerna ger inte utrymme för en gynnsam språkutveckling. I begreppet investering lägger Norton alltså in faktorer som socialt konstruerade relationer och maktperspektiv, vilka påverkar inlärarens vilja att lära och använda målspråket. I föreläsningen förhandlar inläraren om sin ställning och position till omvärlden och investeringen i målspråket blir på så sätt en förhandling av identitet. Begreppet identitet är därför, menar Norton, dynamiskt och föränderligt över tid:

Every time we speak, we are negotiating and renegotiating our sense of self in relation to the larger social world, and reorganizing that relationship across time and space. Our gender, race, class, ethnicity, sexual orientation, among other characteristics, are implicated in this negotiation of identity. (Norton, 2010, s. 350)

Nortons forskning är av betydelse för föreliggande undersökning då intervjuerna med elever uppmanar dem att delge sina erfarenheter av språkinträdning och övergången till nationellt program, med avsikten att kunna se anledningar till varför eleverna anser att de behöver lära sig svenska och i föreläsningen hur svenskkunskaperna kan komma till nytta. Elevintervjuerna kan också visa huruvida språkinlärare investerar genom att skaffa språkkunskaper med en förhoppning att förbättra eller förändra sin livssituation och identitet, exempelvis genom arbete eller andra studier.

Den ökande migrationen mellan världens länder ger en ny typ av elevgrupp, vilket i sin tur ger ett annat utgångsläge för undervisning. Cummins har uppmärksammat detta i sin forskning, där det centrala är interaktionen mellan elev och lärare. Cummins (2001a) tar sin utgångspunkt i Vygotskys teori om zonen för närmaste utveckling och poängterar att det är där som kunskaper genereras och identiteter förhandlas. I grupper där individer representerar olika kulturella, ekonomiska och språkliga bakgrunder blir interaktionen aldrig neutral, då det föreligger en obalans i maktförhållanden. Samhället utmanar eller reproducerar dessa maktförhållanden, menar Cummins (2001a). De mönster som finns i samhället går också igen i klassrummen. Maktförhållanden återskapas i dialogen mellan lärare och elever, vilket direkt påverkar identitetsförhandlingen. Enligt Cummins (2001b) exemplifieras detta när elever får höra att de bör lägga all kraft på inläring av majoritetsspråket, även om det går stick i stäv med andraspråksforskning. Läraren förmedlar då att tvåspråkigheten är ett problem som eleverna bäst löser genom att lämna sitt språk och sin kultur utanför skolans väggar. Cummins föreslår genom sin empowerment-teori en annan språkpolicy för skolan, där grunden ligger i identitetsstödjande interaktion mellan lärare och elev. I undervisningen bör alltså lärare exempelvis ställa frågor och utarbeta uppgifter där eleven har möjlighet att få berätta om sin egen bakgrund, vilket leder till en klassrumsmiljö där elevers olika bakgrund bejakas. Att elevers bakgrund och erfarenheter förbises är något som även García (2009) tar upp. I exempel från olika länder presenteras språkpolicyer som leder till undervisning mot likformighet och där tvåspråkighet ignoreras, trots att tvåspråkighetsfrågan är komplex och mer aktuell än någonsin i de flesta länder (García, 2009).

Identitet är också centralt i Wiggs (2008) avhandling, där hon analyserar åtta unga vuxnas livsberättelser. Dessa personer har anlänt till landet under sin skoltid och är mellan 18 och 26 år när undersökningen genomförs. Undersökningen fokuserar på vad som skapar identitet i det nya landet och ett resultat visar att skolan är en viktig faktor. Skolan står för struktur, men också för personlig utveckling. Språket framhålls som en av nycklarna till fortsatt utbildning, men kan även vara en barriär. Flera av informanterna uttrycker en oro över sin språkbehärskning när de ska gå i ordinarie klass, men denna oro går över efter en tid i den nya klassen (Wigg, 2008).

Inom forskning som behandlar ensamkommande flyktingbarn i Sverige har det under de senaste åren publicerats två avhandlingar som är av intresse för föreliggande avhandlingsprojekt. Eftersom detta arbete fokuserar på ungdomar i åldrarna 16–19 år är forskning som handlar om ensamkommande barn intressant att belysa, då elever i den för detta arbete aktuella urvalsgruppen kan komma ur den specifika kategorin. Hessle (2009) beskriver i sin

forskningsöversikt att den forskning som är gjord gällande ensamkommande flyktingbarn ofta behandlar organisation, psykosociala aspekter och barns rättigheter. Hessle genomför intervjuer med 20 unga vuxna, vilka tio år tidigare anlät som ensamkommande flyktingbarn till Sverige. Studien visar att många av barnen led av psykiska problem vid ankomsten, men att 75 procent av dem tio år senare var sysselsatta med arbete, studier eller eget företagande. De unga vuxna som funnit sig väl till rätta hade alla etablerat sociala kontakter i Sverige, men också med sina egna familjer och anhöriga som befann sig i andra länder. De vuxna kontakter som etablerats i Sverige, förutom personal vid boendet, var ofta via skolan, det vill säga lärare och annan skolpersonal. Andra vuxna kontakter var ledare i idrottssammanhang och vårdpersonal. Informanterna uppger dessa kontakter som viktiga, eftersom de öppnade dörrar till samhället (Hessle, 2009).

Ytterligare en avhandling som tar upp ensamkommande barns situation är Wernesjös från 2014. Även Wernesjö har gjort intervjuer, vilka fokuserar de ensamkommande barnens upplevelser av mötet med det svenska samhället. Resultatet visar att informanterna upplever det svårt att etablera kontakter med andra jämnåriga utanför skolan och boendet. I de fall där detta har lyckats är det barnen själva som varit drivande i skapandet av kontakterna och de känner att deras tillvaro ofta är på någon annans villkor. I vissa situationer känner de tillhörighet och i andra inte. Till skillnad från informanterna i Hessles (2009) avhandling hade Wernesjös informanter varit i landet en relativt kort tid.

En undersökning av vardagsliv och skolgång för asylsökande barn i åldrarna 6–17 år har gjorts av Svensson (2017). Barnen som ingår i studien har anlät till Sverige med sina föräldrar. Resultaten visar att det skapar en komplicerad skoltillvaro att befinna sig i asylprocessen. Skolgången ger struktur och stabilitet, men tillvaron kan samtidigt snabbt förändras beroende på beslut i asylprocessen. Barnen strävar dock efter en varaktig tillvaro i Sverige. I undersökningen framkommer även att lärarna har en arbetsvardag där deras handlingsutrymme påverkas av utbildningspolitiska och migrationspolitiska målsättningar, exempelvis att en elev får besked om sin asylansökan eller att avsaknaden av personnummer begränsar eller utesluter elevens deltagande i skolans aktiviteter.

Gemensamt för de tre avhandlingarna är att skolan beskrivs som en bas för kontakter med det övriga samhället. Gemensamt är även att forskarna har gett barnen och ungdomarna en röst och en chans att berätta om sina egna erfarenheter.

Övergångar under skoltiden

I följande avsnitt presenteras studier som behandlar övergångar under skoltiden. Gemensamt för dessa studier är att de fokuserar på sociala aspekter av skolövergångar.

Tidigare nationell och internationell forskning kring skolövergångar har ofta handlat om övergången från förskola eller förskoleklass till grundskola. Ett exempel från Sverige är Kallbergs (2018) avhandling, i vilken det framkommer att sociala relationer mellan lärare och elever är centrala för elever som går från förskoleklass till årskurs 1 i grundskolan. Kallberg drar slutsatsen att lärares målmedvetna handlingar och samarbete lärarkategorier emellan är värdefulla för att bygga en fungerande undervisningsmiljö och är även en viktig del i hur barn upplever sammanhang och mening i övergången.

Skowronskis (2013) avhandling handlar om ungdomars sociala skolsituation i förberedelseklass och ordinarie klass. Informanterna i undersökningen har invandrat under de sista fyra åren i grundskolan eller under gymnasietiden. Skowronski har genomfört intervjuer med ungdomar och skolpersonal och har frågat om elevernas sociala situation. Hon hävdar bland annat att eleverna ofta befinner sig i olika förberedelseenheter under de två, tre första åren i Sverige. Många av eleverna byter klass under förberedelsestiden, vilket i sig kan få både negativa och positiva följder. Nya kontakter med lärare och andra elever måste knytas, vilket å ena sidan kan göra att eleven lägger mindre vikt vid skolarbetet än vid att skapa nya relationer. Å andra sidan behåller en del elever kontakt med andra ungdomar även efter bytet av klass. Detta leder till ett större socialt kontaktnät. Skowronski finner också att många elever ”tystnar” under den första tiden i den ordinarie klassen. De intervjuade eleverna vittnar om att de inte vill bli kritiserade för sin språkanvändning och en del till och med skäms för sin svenska.

Att elever har ett tvetydigt förhållande till förberedelseklass ur ett socialt perspektiv tas också upp i Svenssons (2017) avhandling. De elever som går i förberedelseklass vill gärna lämna det Svensson beskriver som den socialt segregerade förberedelseklassen för ordinarie klass. Samtidigt upplevs förberedelseklassen ge en känsla av social trygghet. I sammanhanget är det viktigt att nämna att övergångar under skoltiden kan vara kritiska oavsett elevers bakgrund, då detta ofta ger upphov till stress hos eleven (Rice, Fredrickson & Seymour, 2011).

Elevers minskade motivation samt mer distanserade relationer till lärare ju högre eleverna kommer i åldrarna är något som Eccles och Roeser (2015) pekar på i sin studie om äldre elevers skolgång. Dessutom tenderar frekvensen av avhopp att vara högre bland de elever som har invandrarbakgrund, vilket av Eccles och Roeser förklaras med att dessa elever möter

diskriminering och andra svårigheter under sin skoltid. Hek (2005) visar att de skolor som har en organisation som innehåller lärare som är positivt inställda till att ta emot nyanlända elever, som kan elevers modersmål, som samarbetar med hemmen och som ser elevers erfarenheter som en tillgång inom skolverksamheten skapar en framgångsrik skolgång för eleverna. I en studie om modersmålsundervisningens betydelse för skolresultat visar Ganuza och Hedman (2018) att elevers nivå i läsförståelse på modersmålet i år 4–6 kan förutsäga deras övergripande betyg ett till två år senare. Resultatet visar att språkfärdigheten läsförståelse på modersmålet har en effekt på elevers övriga skolresultat, vilket även betyder att flerspråkiga elevers möjligheter att kunna utveckla litteracitet på modersmål kan ge positiva effekter för övriga skolämnena.

I en jämförande studie av elever i Australien och Danmark undersöks övergångar mellan olika skolformer när eleverna befinner sig i åldersspannet 9–15 år (Nielsen et al., 2017). De danska eleverna visar sig vara mer negativt påverkade än eleverna från Australien vad gäller emotionella faktorer samt känsla av tillhörighet och sammanhang inom skolmiljön. Författarna menar att detta kan bero på att det vid de australiensiska skolorna finns en handlingsplan och ett stöd för elever vid övergångar under skoltiden. Detta systematiska arbetssätt ger övergångar som på ett emotionellt plan stör eleven mindre än i det danska systemet, där handlingsplan och stöd saknas. Övergången från förberedelseklass till ordinarie undervisning i år 7–9 i en australiensisk kontext har även undersökts av Hiorth och Molyneux (2018). Undersökningen gäller övergången till ordinarie undervisning för sex karentalande ungdomar från Burma som hade studerat vid en förberedelseenhet i sex till tolv månader innan övergången till ordinarie undervisning gjordes. Deras tidigare skolbakgrund utgjordes av en skolgång med många avbrott i flyktingläger i Burma. I undersökningen framkommer att eleverna har stora förhoppningar att övergången ska ske utan problem, men de upptäcker efter en kort tid att övergången har många barriärer, såväl sociala som institutionella och akademiska. Under den första tiden vid den nya skolverksamheten kan elever ha svårigheter med att hitta klassrum, läsa schema etcetera, men den typen av barriärer har lärare lätt att se och kan avhjälpa. Lärare har svårare att upptäcka och adressera de sociala svårigheter som eleverna kan uppleva. De elever som dock har förstått hur skolan fungerar som institution har lättare att nå skolframgång efter en tid. Författarna drar slutsatsen att övergången har många nivåer. Skolverksamheterna bör i större utsträckning se de olika nivåerna och förstå hur skolan kan ta sig an dem för att kunna bygga broar för eleverna in i den ordinarie undervisningen (Hiorth & Molyneux, 2018).

I en australiensisk kontext (Naidoo, Wilkinson, Adoniou & Langat, 2018) har även övergången från gymnasienivå till universitetsnivå för elever med flyktingbakgrund undersökts. Även här visar resultaten behovet av en holistisk syn på eleven i verksamheten och vikten av samarbete mellan yrkesgrupper som andraspråklärare, andra lärare och studievägledare. Detta är viktigt för att bygga broar in i universitetsstudier för eleverna.

Averys (2016) avhandling behandlar förutsättningar för interkulturell skolutveckling och vilka sammanhang som finns för lärande och undervisning i samband med stödåtgärder tänkta för nyanlända och elever med invandrabakgrund. Resultaten visar att de möjligheter till skolutveckling som finns inte nyttjas. Exempelvis samarbetar inte klasslärare och modersmålslärare även om de arbetar med samma elever. Avery skriver att dessa lärarkategorier har skilda uppfattningar om sitt arbete med eleverna och då minskar möjligheter till samarbete. Hon undersöker även kursplaner i svenska som andraspråk på grundskolenivå i jämförelse med skolämnet svenska. I dokument tillskrivs ämnet svenska som andraspråk ha en stöttande funktion, men intentionen är också att ämnet ska vara jämbördigt med skolämnet svenska. Studien visar också att lärarna har svårt att definiera skillnaden mellan skolämnena, vilket leder till svårigheter att organisera passande undervisningsgrupper för eleverna.

Att flerspråkiga elevers skolframgång bygger på en holistisk och inkluderande syn i skolverksamheterna framkommer i flera studier. Skolors framgång på ett övergripande plan har Trondman (2016) beskrivit och han sätter upp ett antal framgångsfaktorer. Till de skolor som har varit framgångsrika hör de som systematiskt arbetar med att ge eleverna tydliga mål, som förmår eleverna att se vikten av sitt eget lärande och som har motiverade lärare med tillit till elevernas förmåga, men som samtidigt ställer krav när det gäller elevernas lärande. Till detta kommer även en skolmiljö som är tillåtande, inkluderande och erkännande vad gäller elevers olika bakgrund. En inkluderande syn inbegriper att skolorna har en sammantagen plan för hur stötning vid inläring, elevgruppers inkludering och kulturella mångfald ska kunna tillvaratas (Block, Cross, Riggs & Gibbs, 2014). Liknande framgångsfaktorer ser Baker och Wright (2017) när det gäller skolor med många flerspråkiga elever. Förutom de faktorer som Trondman nämner, lägger Baker och Wright till faktorer som lärares kompetens vad gäller flerspråkighet och lärande, ett tydligt ledarskap inom skolorganisationen samt samarbete med föräldrar. En utslagsgivande faktor för elevers skolframgång är enligt Stretmo och Melander (2014) lärares bemötande av elever. I sin undersökning visar de att lärare ofta ser elevernas, i det här fallet ensamkommande barn i tonåren, tillkortakommanden i skolan som en effekt av elevernas

tidigare korta skolbakgrund. Detta kan leda till att lärarna inte heller förväntar sig att eleverna ska lyckas i skolan.

I det här kapitlet har syfte och tidigare studier som ramar in detta avhandlingsprojekt presenterats. I nästa kapitel presenteras studiens metodval och teoretiska utgångspunkter.

2. Metod och teoretiska ramar

Avhandlingens analyser har fyra teoretiska utgångspunkter: diskursteori, kritisk diskursanalys, läroplansteori och frirumsmodellen, som handlar om skolan som organisation. Diskursteori, kritisk diskursanalys och läroplansteori används för att analysera hur de aktuella läroplanstexterna i svenska som andraspråk formulerar mål, innehåll och kunskapskrav. Diskursteori, kritisk diskursanalys och frirumsmodellen används också för att analysera informanternas utsagor om övergången mellan språkintröduktion och nationellt program på gymnasiet.

Eftersom diskursanalys innebär såväl ett metodval som ett val av teoretiskt perspektiv behövs en disposition av detta kapitel som möjligen avviker från en traditionell presentation av teori och metod för vetenskapliga studier. Inledningsvis ges i detta kapitel en kort presentation av de teoretiska perspektiven för att skapa förståelse hos läsaren för den följande presentationen av materialinsamlingen. Efter redogörelsen för studiens empiriska material följer en fördjupad diskussion kring valen av respektive teoretiska perspektiv. Avslutningsvis redogörs för den analysmetod som har använts.

Studiens teoretiska perspektiv

Att välja metod innebär ett ställningstagande vad gäller förhållningssättet till undersökningens empiriska material, det vill säga kurs- och ämnesplaner, kommentarmaterial och transkriberade intervjuer. Det empiriska materialets variation vad gäller art och formella status kräver en metod som ger möjlighet att undersöka det som det utvalda materialet har gemensamt, nämligen diskurser kring övergången till nationellt program. I det här avhandlingsarbetet föll valet på diskursanalys. Diskurs är enligt Foucault (2011) en regelstyrd framställning av begrepp, utsagor och teorier som utgör en serie av artikulerade föreställningar om något, i detta fall den nämnda övergången. Det betyder att diskurs är språkliga uttryck som formar en verklighet. Foucault (2011) använder sig även av begreppet diskursiv praktik, som är de regelstyrda handlingar och metoder som används i en viss diskurs. När en diskurs bildas är det viktigt att ”urskilja de relationer som upprättas och som karakteriserar en diskursiv praktik” (2011, s. 68).

Fairclough och Wodak (1997, s. 258) ser diskurs, vilket de definierar som språkanvändning i tal och text, som en social handling som kräver en dialektisk relation mellan en viss diskursiv händelse och situation, institution samt social struktur. Den diskursiva händelsen formas av dessa tre, och samtidigt formar den diskursiva händelsen dem. Faircloughs syn på diskurs beskrivs mer ingående längre fram i detta kapitel.

När begreppet diskurs kan definieras som ett stycke tal eller skrift, en text, blir diskursanalys analys av en text (van Leeuwen, 2016, s. 138). Inom det diskursanalytiska fältet, vilket bygger på strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi, anses alltså språket vara det medel som ger människor tillträde till verkligheten. Samtidigt skapas verkligheten genom språket och på så sätt är verkligheten, så som människor talar om och förstår den, socialt konstruerad. Detta gäller också konstituerandet av sociala identiteter och sociala relationer.

Diskursanalys är inte *en* reglerad metod där forskaren följer olika steg, men vissa utgångspunkter är gemensamma för olika inriktningar. En utgångspunkt för undersökningen är att svenska som andraspråk är en socialt framförhandlad konstruktion. Därmed blir det viktigt att undersöka hur denna konstruktion formuleras, eftersom ämnet påverkar och styr synen på elevens kunskaper samt innehåll i undervisning. Diskursanalys kan användas i analys av texter för att förklara ett fenomen eller en texts innehåll ur ett historiskt eller ett samtida perspektiv. Att kunna se på texter utifrån ett historiskt perspektiv och en samtida kontext var också något som avgjorde valet av metod. Andra, mer komparativa, textanalysmetoder har övervägts, men dessa sätter inte in texten i en social kontext på samma sätt som diskursanalys. Argumentet för att använda diskursanalys och inte någon annan analysmetod där texter är underlag, är således att diskursanalys fokuserar på språkets roll för skapandet och bevarandet av sociala processer, maktperspektiv och identiteter.

För att analysera kurs- och ämnesplaners utformning, kunskapskrav, förändringar över tid samt maktperspektiv erbjuder också läroplansteori passande verktyg. Läroplansteorins centrala fråga är hur kunskap väljs ut, organiseras och inramas för lärande (Lundgren, 1983, s. 16; 2012, s. 56). Begreppet läroplan är först och främst relaterat till undervisning och utbildning (Lundgren, 1983, s. 17). Lundgren, och senare även Englund (2005), talar om läroplanskod. Denna kod formas av historiska, kulturella och materiella villkor samt av olika åsikter kring vad utbildning är och ska ge, utifrån politiska, administrativa och pedagogiska föreställningar (Lundgren, 1983, s. 22). Läroplansteorin belyser också hur kunskapssyn, social kontroll och reproduktion skrivs fram i styrdokumentet, vilket är tre viktiga aspekter av hur övergången till gymnasieskolans nationella program kan se ut.

För att analysera organisationen kring övergången på olika verksamheter används slutligen Bergs frirumsmodell. Den bygger på frirumsteorin, som bland annat betraktar skolor som en form av organisation. Frirumsmodellen fokuserar på vad som styr skolans organisation och

vilka möjligheter till skolutveckling som finns. Frirumsmodellen beskrivs mer ingående längre fram i detta kapitel.

Bergs teori om skolan som institution innefattar termer om styrning av skolan på statlig och lokal nivå, vilka båda påverkar den enskilda skolans organisation och kultur (Berg, 2003, s. 31). I detta arbete används begrepp från Bergs frirumsmodell för att kunna analysera och diskutera övergången till nationellt program i relation till styrning på båda nivåerna samt de olika urskilda diskursernas relation till de två nivåerna. Vid analys av i första hand lärarintervjuerna uppkom också ett behov av att kunna anlägga ett organisationsteoretiskt perspektiv för att förklara resultaten. Hur de fyra olika teoretiska ingångarna används i detta avhandlingsarbete beskrivs närmare i kommande avsnitt, där en beskrivning av det empiriska materialet inleder.

Materialinsamling

Det empiriska material som ligger till grund för studien består av kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk, kommentarmaterial och transkriberade intervjuer med lärare och elever.

De analyserade kursplanerna i svenska som andraspråk tillhör *Läroplan för grundskolan 1980* (Lgr80), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994* (Lpo94) och *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) samt tillhörande utgivet kommentarmaterial och allmänna råd fram till år 2016. Från gymnasieskolans läroplaner ingår ämnesplanerna från *Läroplan för gymnasieskolan 1970* (Lgy70), *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994* (Lpf94) och *Läroplan för gymnasieskolan 2011* (Gy11) inklusive kommentarmaterial. När det gäller Lgy70 analyseras kursplanen som publicerades 1990. Det är den första mer omfattande ämnesplanen i svenska som andraspråk i gymnasieskolan, och i denna kursplan beskrivs ämnet för första gången som ett eget ämne och inte som ett komplement till skolämnet svenska. Förutom kurs- och ämnesplaner ingår i det empiriska materialet även kommentarmaterial utgivna av Skolverket och den tidigare myndigheten Skolöverstyrelsen. Kommentarmaterialen ger en fördjupad information om kurs- och ämnesplanerna, vilket motiverar analys av dem.

Till den andra respektive tredje delstudien, det vill säga analyserna av lärares och elevers utsagor, användes intervjuer som insamlingsmetod. Avsikten med lärar- och elevintervjuerna är inte att utföra kvalitativa djupintervjuer, utan dessa ska ses som ett diskursivt utsnitt av världen grundad på lärarnas- och elevernas utsagor om sina upplevelser av övergången. Enligt

Kvale och Brinkmann (2009, s. 332) ger kvalitativa forskningsintervjuer människor en möjlighet att uttrycka sina personliga åsikter med egna ord. Yin (2013, s. 138) menar att metoden överensstämmer med den kvalitativa forskningens grundläggande mål, vilket är att återge en komplex social värld ur deltagarnas perspektiv.

De semistrukturerade intervjuerna som genomfördes med lärare och elever utgick från två intervjuguider, en riktad mot lärarna och en mot eleverna. Dessa intervjuguider (se bilaga 1), med öppna frågor som förbereddes innan de första intervjutillfällena, tillhandahölls inte informanterna i förväg. Intervjufrågor måste planeras och vara genomtänkta, enligt Merriam (2009, s. 104), men utrymme för följdfrågor måste också ges. Merriam argumenterar för att öppna frågor ger forskaren mer utrymme att verkligen lyssna till informanten istället för att vara låst vid en guide. Informanterna gavs möjlighet att ställa följdfrågor. Frågornas ordningsföljd varierade i de olika intervjuerna beroende på hur samtalet utvecklade sig. Varje intervju spelades in efter medgivande av respektive informant och transkriberades därefter. Vid transkriberingen har skriftspråkets norm använts, men med talspråkliga drag. Fokus har legat på läsbarhet. Det centrala i analysen är innehållet, informanternas utsagor, i intervjuerna. Informanternas identitet har också skyddats genom att namn på personer, kommun och skola som uppgavs vid intervjutillfällena inte återges i utskriften. De inspelade intervjuerna och de transkriberade texterna är arkiverade vid Luleå tekniska universitet i enlighet med universitetets regler kring handhavande av källdata.

Inför intervjuerna genomfördes en pilotintervju per studie för att upptäcka vilka justeringar som behövde göras. Det visade sig att justeringarna som behövdes var av mindre omfattning och gällde ordval. Dalen (2007, s. 36) framhåller att man vid en pilotintervju får testa sig själv som intervjuare, den tekniska utrustningen samt hur frågorna fungerar i en verklig intervjusituation. Utifrån pilotintervjuerna kunde alltså frågorna omformuleras i mindre omfattning. På så sätt styrdes intervjun tydligare mot syftet.

Intervjuerna med lärarna genomfördes under hösten 2015. Förfrågningar om att få genomföra intervjuer skickades ut med e-post till lärare och rektorer i 15 kommuner. I de fall lärarnas kontaktuppgifter inte fanns att tillgå via hemsidor kontaktades ansvarig rektor istället och ombads lämna ut e-postadresser, alternativt vidarebefordra förfrågan. Av de lärare som kontaktades ställde sig nio positiva till att bli intervjuade. En av dessa intervjuer användes som pilotstudie och har inte använts i forskningsresultatet. Inget urval på individ-, skol- eller kommunnivå ägde rum, utan de personer som gav samtycke intervjuades. Varje intervju varade

mellan 20 och 60 minuter och spelades in med diktafon efter medgivande av informanterna. Fyra av de intervjuade lärarna hade tidigare arbetat eller arbetade med kurser i svenska som andraspråk på gymnasienivå. De har alltså kunskap om och erfarenhet av bedömning av elevers kunskaper i svenska på både grundskole- och gymnasienivå.

Kommunerna i vilka informanterna arbetar är av varierande storlek, från cirka 5 000 invånare till cirka 80 000 invånare, vilka är att betrakta som landsbygdskommuner, mindre städer och större städer utifrån Sveriges kommuners och landstings kommungruppsindelning från 2017. Introduktionsprogrammet språkintröduktion i de olika kommunerna hade under hösten 2015 ett elevantal från cirka 25 elever till drygt 100 elever, där den näst största kommunen hade flest inskrivna elever. Att elevantalet inte alltid korrelerar med kommunens storlek beror exempelvis på tillgång till bostäder och boenden för ensamkommande flyktingbarn. Under hösten 2015 anlände många asylsökande till Sverige och elevantalet förväntades, enligt de intervjuade lärarna, öka under läsåret.

Intervjuerna med lärarna genomfördes i informanternas skolor eller via telefon. Fördelningen blev fyra informanter i det fysiska rummet och fyra telefonintervjuer. Informanterna erbjöds även att intervjuas via Skype-sändning, men samtliga som inte intervjuades på plats valde telefonintervju. Skälet de oftast uppgav till detta var att de kände sig ovana vid Skype. Telefonintervju gav möjlighet att samla in empiriskt material från verksamheter i fler kommuner än om intervjuerna skulle ha skett på plats på samtliga skolor, vilket också Kvale och Brinkmann (2009, s. 165) uppger som en fördel med telefonintervju. Robson (2011, s. 290) framhåller att en nackdel med telefonintervjuer är att icke-verbalt språk inte kan förmedlas, men i och med att utsagorna i textanalyserna var det väsentliga valdes det icke-verbala i intervjusituationen bort. Det är möjligt att kroppsspråk och ansiktsuttryck hade kunnat innebära omformuleringar och förtydliganden av frågorna och svaren i de intervjuer där jag inte träffade informanterna i det fysiska rummet, men det är knappast troligt att det hade förändrat studiens resultat i nämnvärd grad. Vid telefonintervjuerna blev informanterna uppmanade att be om förtydliganden av frågorna när de ansåg sig behöva det.

Analys genomfördes därefter av lärarnas artikulationer om skolans sätt att arbeta med och organisera arbetet med de nyanlända inom språkintröduktion. I lärarintervjuerna ingår frågor om förhållningssätt till styrdokument och deras uppfattning av elevers övergång från den ena skolverksamheten till den andra. Hur lärare talar om kunskapskrav under tiden för övergången

och hur dessa utsagor förhåller sig till kurs- och ämnesplanerna är en utgångspunkt i intervjuerna.

Intervjuer genomfördes även med elever i åldern 16–19 år, vilka har deltagit i undervisning inom språkintröduktion och sedan i nationellt program. Alla tolv elever i undersökningen studerar svenska som andraspråk vid intervjutillfället, vilket infaller under första höstterminen på deras respektive gymnasieprogram. Samtliga tolv elever har också studerat svenska som andraspråk under föregående termin vid språkintröduktion. De har alltså nyligen upplevt övergången inom ämnet svenska som andraspråk på grundskolenivå och gymnasienivå. De har även upplevt övergången till nationellt gymnasieprogram inom andra ämnen.

Skolornas sekretess gjorde det omöjligt att nå elevers kontaktuppgifter via hemsidor. De lärare som ingick i intervjustudien tillfrågade emellertid elever och genom dem tillhandahölls namn på elever som hade påbörjat gymnasiet under hösten 2016, vilket resulterade i att tretton elever ställde sig positiva till att intervjuas. En av dessa intervjuer användes som pilotintervju för att se om frågorna behövde justeras. Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer kring god forskningsetik har följts vid avhandlingsarbetet. Alla intervjuade elever var vid intervjutillfällena över 15 år, vilket gör att samtycke av vårdnadshavare inte var nödvändigt. Frågornas karaktär är inte heller av sådan art att de bedöms vara av privat och/eller känslig natur. Den första förfrågan gick genom elevernas lärare, vilket betyder att eleverna då hade en första möjlighet att tacka nej till intervjun. Den andra förfrågan fick de genom ett mejl från mig, där de fick information om vad intervjun skulle handla om. Även vid denna förfrågan hade de möjlighet att avböja intervju. De inspelade intervjuerna innehåller inte namn på eleverna och namn på orter och skolor nämns inte i de transkriberade intervjuerna.

Elevintervjuerna genomfördes i tre av de kommuner där lärarintervjuerna genomfördes. Av dessa tre kommuner är en liten och de två andra mellanstore sett till befolkningensmängd. Elevintervjuerna genomfördes på plats i skolorna eller via telefon utifrån elevernas preferenser. Längden på intervjuerna varierade från cirka 10 minuter till 20 minuter, vilket är relativt kort för intervjuer, men vid analys av materialet visade det sig att eleverna fick tid att uttrycka sina erfarenheter av övergången från språkintröduktion till gymnasium. Intervjuerna med eleverna var även de semistrukturerade och frågorna ställdes utifrån en intervjuguide, med utrymme för följdfrågor och förtydliganden. Även elevintervjuerna transkriberades och analyserades. Samma tillvägagångssätt användes alltså när det gäller intervjustudierna. Sannantaget är det de transkriberade intervjuerna, utsagorna, som är grunden för analysen och dessa ges samma

informationsvärde oavsett insamlingsmetod. Längre fram i texten presenteras hur intervjuerna har bearbetats och analyserats.

Diskursanalys

Denna avhandling bygger som tidigare nämnts på fyra olika teoretiska utgångspunkter, nämligen diskursteori, kritisk diskursanalys, läroplansteori och frirumsmodellen. Ur diskursteorin, vilken främst företräds av Laclau och Mouffe, används begrepp för att se hur diskursen är konstruerad och hur olika delar av diskursen interagerar med varandra. Diskursteorins begrepp ger alltså verktyg för att åskådliggöra fenomen i de olika diskurserna och därmed erbjuds också möjlighet att diskutera deras relation till varandra och till omvärlden. Diskursanalysens ståndpunkt om öppenhet i den teoretiska ramen ger också en flexibilitet och möjlighet till omstruktureringar i analysarbetet (Howarth, 2007, s. 157).

I Laclau och Mouffes diskursteori är diskurserna konstituerande, vilket betyder att diskursteorin inte tar hänsyn till omgivningens inverkan på diskurserna, utan diskursen organiserar sociala strukturer (Laclau & Mouffe, 2001). En av utgångspunkterna i kritisk diskursanalys är i stället att diskurser är konstituerande och konstituerade, det vill säga att diskursen även påverkas av den sociala omgivningen, vilket ger möjlighet att kritiskt analysera den sociala omgivningen (Fairclough, 2016). Den kritiska diskursanalysen tillhandahåller begrepp och perspektiv som är relevanta för syftet och det empiriska materialet i denna avhandling. *Diskursordning* är ett sådant begrepp, vilket betecknar ett antal diskurser som konkurrerar inom samma område (Fairclough, 1992, s. 10; Fairclough, 2010, s. 58). Diskursordningen sätter alltså en ram kring det område och de diskurser som forskaren vill undersöka. I föreliggande undersökning av kurs- och ämnesplaner och kommentarmaterial har diskursordningen *Eleven som språkinlärare* urskilts och valts. Den ger en ram och en utgångspunkt för undersökningen, där analys av kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk görs, där utvecklingen av skolämnet belyses och där syftet är att belysa elevers övergång från språkinträdning till ungdomsgymnasium.

Diskursbegreppet är mångfacetterat, men enligt Foucault används diskurs för att ”ordna världen omkring oss” (1993, s. 34f). Diskursen betecknar också system av mening som bildar subjekts och objekts identiteter (Foucault, 2011). Allt som sägs kan inordnas i diskurser, men dessa har också kontrollerande funktioner vad gäller vad som kan sägas och av vem (Foucault, 1993, s. 25f). Diskursen gör anspråk på att vidhålla vad som är sant eller falskt, eftersom den upprätthåller vad som kan sägas, av vem och i vilket sammanhang. Foucault (1993, s. 7) framhåller att när diskurser skapas, betyder det också att människor kontrolleras och alla släpps

inte in i en viss diskurs. Detta är vad han kallar utestängning. Makt är något som uppstår i relationen mellan människor och etablerad kunskap står i nära relation till maktbegreppet. De som har kunskapen att uttrycka sig på ett visst sätt har också makten inom en diskurs, enligt Foucault (1993), och kan på så sätt driva utestängningsmekanismerna. I denna avhandling används maktbegreppet bland annat för att se hur elevers val till och i gymnasieskolan påverkas av maktpositioner inom en viss diskurs.

I den här avhandlingen betraktas övergången mellan språkintröduktion och nationellt program på gymnasiet som det objekt som studeras. Denna övergång får sin identitet av de studerade dokumenten, det vill säga kurs- och ämnesplaner, kommentarmaterial samt transkriberade intervjuer med lärare och elever. Samtidigt är även de studerade dokumenten objekt för analys, där resultaten säger något om kurs- och ämnesplaners, lärares och elevers diskursiva identitet och position som subjekt i de olika diskurserna. Subjekt får sin uttolkning och sin identitet genom att representeras diskursivt och genom att subjektet identifierar sig i en diskursiv struktur (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 51). Subjektet är fragmenterat och har olika identiteter i olika diskurser. Identiteten är heller inte statisk, utan likt diskurserna föränderlig.

Diskurser är således konstituerande enligt Foucault, vilket innebär att det som sägs inom en viss diskurs formar diskursen. Fairclough (1992) ser däremot diskurs som konstituerande och konstituerad. Här finns en dialektisk tanke, då diskurser påverkar omvärlden, men omvärlden påverkar också diskursen. Fairclough har alltså ett mer uttalat intresse för diskursens förhållande till den sociala omgivningen samt för förändring, *förskjutningar*, inom diskurser. Fairclough (1992, s. 117) tar även upp begreppet *intertextualitet* och menar att språkbruk bygger på redan etablerade betydelser. En text kan bygga på element från flera diskurser och på så sätt förändra det konkreta språkbruket och därigenom också den sociala omvärlden.

I Faircloughs teoribildning är synen på språkbruk som en social praktik och inte främst som en individuell handling och aktivitet det som är av störst relevans för denna undersökning. Diskurs blir således "a mode of action, one form in which people may act upon the world and especially upon each other, as well as a mode of representation" (Fairclough, 2002, s. 41). Diskursen formas och begränsas av de samhälleliga strukturerna, av rådande normer och värderingar av både diskursiv och icke diskursiv karaktär. De texter som analyseras i denna avhandling representerar alltså samhälleliga strukturer, rådande normer och värderingar. I Faircloughs teori betonas den sociala omvärldens effekt på diskursen. Exempelvis verkar kursplanetext i ett visst ämne i, och påverkar, den diskurs den tillhör samt dess omgivning. Den sociala omvärlden,

exempelvis politiska beslut och pedagogisk forskning, påverkar i sin tur kurs- och ämnesplanerna och därmed diskurserna. Politiska beslut kan också på kort tid förändra och påverka lärares och elevers vardag, organisation av undervisning och på sätt också diskursen kring detta.

Då kritisk diskursanalys ser på språket ur ett uttalat lingvistiskt perspektiv, används även denna teoretiska utgångspunkt. Analys av språket i kurs- och ämnesplanerna motiveras av att ordval och formuleringar tillsammans konstituerar de diskurser som är möjliga att urskilja, men också hierarkier inom och mellan diskurserna. Ordval ger också möjlighet att se de förskjutningar som ägt rum över tid och den intertextualitet som finns mellan kursplanerna och kommentarmaterialen. Det ”kritiska” i kritisk diskursanalys innebär att analysera huruvida det sociala fenomen som studeras skulle kunna vara annorlunda. Sociala sammanhang är föränderliga och forskarens roll är att studera dessa från nya synvinklar och på så sätt kritiskt granska dem (Wodak & Meyer, 2016, s. 8). I föreliggande avhandling ses kursplaner som dokument som formar omgivning och verksamhet, men kurs- och ämnesplaner formas också av omgivning och verksamhet.

Enligt Fairclough kan kritisk diskursanalys beskrivas i tre dimensioner, närmare bestämt text, diskursiv praktik och social praktik, vilka alla ska hanteras vid en analys. Vid analysen undersöks texten ur ett lingvistiskt perspektiv, där man exempelvis studerar ordval och grammatiska strukturer. I den diskursiva praktiken undersöks hur texter produceras, distribueras och konsumeras inom diskursen, och i den sociala praktiken sätts diskursen i ett socialt sammanhang. Ett exempel på detta är hur kursplaneformuleringar påverkar lärares uppfattning om vad som ska prioriteras i undervisningen. Dessa tre steg beskriver väl hur relationerna mellan diskurser och sociala strukturer verkar (Fairclough, 2010, 132f).

Diskursteoretikerna Laclau och Mouffe (2001) utgår från två stora teoretiska traditioner, nämligen marxism och strukturalism/poststrukturalism. De beskriver hur en diskurs har en avgränsning. Områden utanför den aktuella diskursen kallar de *det diskursiva fältet*, vilket påverkar den aktuella diskursen och konkurrerar om utrymme. I Laclaus och Mouffes teoribildning kring diskurs intar tecken en central position. Dessa tecken benämns på olika sätt i deras omfattande begreppsapparat, där de diskursteoretiska begrepp som är relevanta för denna avhandling är *element*, *moment*, *hegemoni*, *nodalpunkt*, *flytande signifikant*, *ekvivalenskedja*, *myt* och *hegemoni*.

Ett *element* är ett tecken som inte har fått sin betydelse och mening helt fixerad inom diskursen. Om elementen inom diskursen blir accepterade artikuleringar omvandlas de till *moment*, vilka är tecken som är mer fixerade. Helt fasta och statiska i sin betydelse blir aldrig moment, eftersom diskurser är försök att dominera det diskursiva fältet och konstruera en kärna. Denna kärna kallas *nodalpunkt*. Begreppet *nodalpunkter* beskrivs som de tecken som är privilegierade inom en viss diskurs. Dessa kan dock inte verka ensamma, utan är beroende av sin omgivande diskurs för att få ett innehåll och mening. Trots att nodalpunkter utgör kärnor i diskurser har de olika betydelser inom olika diskurser. De kan därmed, enligt Laclau och Mouffe (2001, s. 113), betraktas som *flytande signifikanter* som får sin mening tillskriven inom den specifika diskursen. Inom diskurser finns en strävan att elementen ska omformas till moment, men samtidigt kämpar olika diskurser om samma element och moment. Den diskurs som vid ett visst tillfälle får störst plats i samhället och används, *artikuleras*, mest vinner mark i diskursernas kamp om utrymme. Tillsammans utgör tecken en *ekvivalenskedja*, betydelsekedjor, som bygger upp artikuleringen och elementens relation till varandra inom diskursen (Laclau & Mouffe, 2001, s. 127).

Ett annat viktigt begrepp inom diskursteori är *myter*. Flytande signifikanter som hänvisar till en helhet kan vara en myt som i realiteten är en vedertagen uppfattning eller kollektiv social fantasi. Enligt Laclau kan vilket subjekt som helst vara en myt, eftersom det ger ett socialt fenomen mening: "Myth is thus a principle of reading of a given situation, whose terms are external to what is representable in the objective spatiality constituted by the given structure" (Laclau, 1990, s. 61). Diskursanalysens mening är bland annat att blottlägga dessa myter och hur de formar synen på samhället (Laclau, 1990, s. 61; Unemar Öst, 2009, s. 101). Sammanfattningsvis är Laclau och Mouffes begreppsapparat nödvändig som redskap i avhandlingens analysarbete. Begreppen har gett analysen stadga och genom dessa har det blivit möjligt att se mönster och avgränsningar i de olika diskurserna. I analysen presenteras diskurserna med hjälp av dessa begrepp. Det ger läsaren en översikt över diskursen och möjlighet att lättare följa resonemang i analysen.

Under analysarbetet har dokumenten, kurs- och ämnesplaner, kommentarmaterial och intervjuer, lästs i omgångar för att därigenom urskilja olika diskurser i texterna. Laclau och Mouffes (2001) begrepp *nodalpunkt* är centralt i arbetet. Genom att finna nodalpunkter i dokumenten, det vill säga tecken som fungerar som nav i artikuleringen, utkristalliserade sig de olika diskurserna i texterna. Nodalpunkterna bidrar även till att se vad som finns inom diskursen, men också vad som inte kan ingå. Nodalpunkterna har en avgränsande roll när det gäller

diskurserna, men gränserna är för den skull inte helt skarpa, vilket ger ett utrymme för förhandling inom och mellan de olika diskurserna inom diskursordningen. *Hegemoni* är ett annat nyckelbegrepp inom diskursteori. Det kan förklaras som den tillfälligt dominerande ideologin inom ett givet område (Laclau & Mouffe, 2001, s. 134). För den här avhandlingen är begreppet hegemoni relevant då det ger en bild av diskursen vid en viss tidpunkt, men i och med att skolverksamheten och samhället, alltså den sociala dimensionen, förändras över tid, exempelvis mellan två kursplaneutgivningar, sker också förskjutningar av betydelser inom diskurserna och hegemonin får ett annat utseende vid den senare kursplaneutgivningen.

Genom att analysera texterna med hjälp av diskursteorins begrepp har olika diskurser urskilts. När diskurserna är satta och innehållet i texterna är kategoriserat och inordnat går det att se vilka diskurser som är dominerande och vilka som har mindre utrymme. Exempelvis går någon diskurs bara att finna i en eller ett par kursplaner, men den kan å andra sidan ha en dominerande plats i denna.

Läroplansteori

Styrdokument i skolämnet svenska som andraspråk är en del av det empiriska materialet för denna undersökning. Vid analys av dessa styrdokument används läroplansteori som en del av det teoretiska ramverket. En grundpelare inom läroplansteori är att läroplaner bygger på varandra över tid och att innehållet förskjuts (Lundgren, 1983). De styrdokument som finns idag har utvecklats från de tidigare och de tidigare styrdokumenterna har på så sätt en inverkan på dagens kurs- och ämnesplaner genom förskjutningar och avlagrade diskurser. Hur diskursiva förskjutningar i skolämnet svenska som andraspråk tar sig uttryck redovisas i kapitel 3. De lärare som ingår i undersökningen och som presenteras i kapitel 4 har alla arbetat utifrån minst två olika kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk. Även om det empiriska materialet gällande lärares och elevers utsagor speglar en övergång som är gjord under tiden då kursplaner från 2011 gäller, finns avlagrade diskurser i kurs- och ämnesplaner och i lärares utsagor som påverkar elevers övergång från språkinträdning till nationellt program.

I den här undersökningen analyseras alltså flera kurs- och ämnesplaner. Läroplansteorin ger möjlighet att se förskjutningar av innehåll kursplaner emellan. Begreppet förskjutning används även inom diskursanalys, vilket gör att de två teoretiska inriktningarna har beröringspunkter. Då de intervjuade lärarna uppger att de har arbetat i skolan under en, två eller tre olika läroplaner med tillhörande kursplan i svenska som andraspråk, finns en möjlighet att lärarnas artikuleringar innehåller sådant som kan härledas till tidigare styrdokument.

I tidigare svensk forskning kring läroplaner undersöktes bland annat vilka koder som gick att utläsa i dessa (Lundgren 1983; Englund 2005). Det teoretiska begreppet läroplanskod ”formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer” (Lundgren 1983, s. 22). Genom att formulera grundläggande principer för hur urval av undervisningsstoff, utbildningens organisation och metoder för kunskapsöverföring har kommit till uttryck under olika historiska perioder kan en särskild läroplanskod urskiljas. Syftet med att fastställa läroplanskoden är att sätta läroplanstexten i relation till tiden för tillkomsten, men också till sociala, ekonomiska och kulturella villkor (Adolfsson, 2013, s. 35). Vissa delar av en kursplan kan ha funnits med i flera tidigare kursplaner. Lundgren kallar detta att innehållet cementerats och läroplansteorin kan då förklara utvecklingen mot detta. Ett av läroplansteorins mål blir, enligt Lundgren, ”att försöka förklara hur en viss läroplan växt fram, hur olika föreställningar om mål, innehåll och metod etableras utifrån olika ekonomiska, sociala och kulturella krav och hur dessa föreställningar cementerats över tid” (1983, s. 23).

Läroplansteorin har utvecklat olika inriktningar eller stadier över tid (Wahlström, 2009, s. 38). Det första stadiet, den forskning som inriktats mot 1950–60-talets skolreformer, uppmärksammade begrepp som effektivitet och social jämlikhet. Det andra stadiet utgörs av forskningen som utvecklades på 1970-talet och som ledde till kritiska studier av hur mål och innehåll väljs ut i skolan. Begrepp som *social kontroll* och *reproduktion* utvecklades inom området. Den kommunikativa vändningen, kallad *diskursiv vändning* av bland andra Sundberg (2005), utgör det tredje stadiet av läroplansteoretisk forskning och ger möjlighet att studera läroplaners språkliga uttryck för att på så sätt problematisera deras innehåll och kunskapsbegrepp (Wahlström, 2000). Diskursbegreppet tar i större utsträckning hänsyn till ett samhälles dynamiska och föränderliga dimensioner än det läroplansteoretiska kodbegreppet, vilket enligt Sundberg (2005, s. 63) förutsätter ett tämligen kulturellt homogent samhälle: ”Kodbegreppet refererar till de samlade principer som gestaltas i ett konkret styrinstrument som läromedel, kursplaner, lärarutbildning etc. Kodbegreppet, när det används i denna breda kulturella mening, förutsätter en kulturell homogenitet som dagens pluralistiska samhällen tvingats ompröva” (s. 61). Delar av kodbegreppet har dock bäring på det här avhandlingsarbetet, exempelvis när medborgerlig kod och social reproduktion diskuteras utifrån analys av de urskilda diskurserna. Inom det läroplansteoretiska fältet kan diskursanalys användas exempelvis för att studera diskurs i relation till social kontroll och reproduktion, vilket är

ytterligare ett skäl varför det läroplansteoretiska fältet ingår i det teoretiska ramverket i denna undersökning.

Kunskapsfrågorna, det vill säga vad som räknas som kunskap, vem som sätter kriterierna för giltig kunskap och hur olika uppfattningar om kunskap har förändrats över tid är något som inom ramen för läroplansteori kan undersökas med kritisk diskursanalys som metod (Lund & Sundberg, 2012, s. 8). Den kritiska diskursanalysen ger verktyg att studera diskurs i relation till social förändring, exempelvis hur politiskt fastställt policy ”argumenterar och fastställer vissa anspråk för hur en god pedagogisk praktik bör utformas och vilka kunskaper och kompetenser som ska utvecklas” (Lund & Sundberg, 2012, s. 8). När policy reformeras målas motbilder upp, där problematiken med nuvarande system beskrivs. På sätt legitimeras ett behov av förändring. Policyreformer sker alltså inte i ett socialt eller språkligt vakuum (Lund & Sundberg, 2012, s. 8) och det är alltså ur den aspekten kritisk diskursanalys blir ett användbart analysverktyg. I det empiriska materialet som ingår i denna undersökning finns det delar av kommentarmaterial som återger förändringar av den föregående kursplanen. Även i lärarnas utsagor finns artikuleringar som behandlar tidigare kursplan och de förändringar som skett till nuvarande kursplan. Detta är ett par exempel där teorivalen i avhandlingen är behjälpliga i analysarbetet.

Över tid har läroplansteorin även utvecklats i två kraftfält som konkurrerar sinsemellan (Wahlström, 2009, s. 42). Det ena handlar om hur en läroplan utvecklas för att uppnå effektivare undervisning. Detta kraftfält representeras i svensk läroplansteori av Lundgrens (1983) rationell-vetenskaplig läroplanskod respektive Englunds (2005) rationell-vetenskaplig utbildningskonception inom den medborgerliga läroplanskoden. Det andra kraftfältet handlar om utbildningens demokratiska dimension, vilket representeras av riktningar inom utbildningssociologi, poststrukturalism och postmodernism. Utbildning ses här som ett socialt, politiskt och moraliskt projekt. Inom detta kraftfält är det centralt att förklara eller förstå en läroplan ur olika demokratiska dimensioner eller med andra ord hur utbildning formulerar uppfattningen om vad det innebär att ”vara människa” (Wahlström, 2009, s. 42).

Wahlström (2018, s. 122) konstaterar även att utvärdering av 2011 års styrdokument visar att de skrivningar om kunskapskrav och de tydliga budskap om hur lärare bör arbeta med bedömning har lett till att styrdokument och allmänna råd har genomgått en diskursiv förändring från att tolkas som ramverk till att uppfattas som regelverk. Detta påverkar lärares uppfattning av sitt uppdrag och dess handlingspotential. En läroplan där kunskapsuppdraget uppfattas som det centrala för skolans uppgift i samhället förskjuter makten från lärare till stat,

vilket leder till att läraren främst blir läroplanens verkställare och rollen som kritisk utforskare blir underordnad. Vidare argumenterar Wahlström (2018, s. 123) för slutsatsen att skolans uppgift att fostra morgondagens demokratiska medborgare har fått en underordnad roll gentemot ett individuellt betonat kunskapskrav.

I denna avhandling används läroplansteorin som ett verktyg för att kunna diskutera de olika diskurserna ur ytterligare ett teoretiskt perspektiv. Läroplansteorin ger perspektiv på de funna diskurserna ur historisk synvinkel, exempelvis hur funna diskurser kring styrdokument har förändrats över tid. Läroplansteorin ger också möjlighet att diskutera utrymme och makt inom styrdokument, vilka skrivningar som får ett större utrymme och hur detta har betydelse för konstruktion och rekonstruktion av ämnet svenska som andraspråk. I och med den diskursiva vändningen inom läroplansteorin studeras ett maktperspektiv, med fokus på hur språket diskursivt används i dessa dokument.

Kritisk diskursanalys har också ett uttalat lingvistiskt fokus, där språkbruk diskuteras utifrån ett maktperspektiv och diskursens förhållande till omvärlden belyses. Diskursteorin ger ett verktyg och ett angreppssätt för att analysera hur diskurser konstrueras och förskjuts. Genom att lägga till ett läroplansteoretiskt perspektiv i analysen skapas djupare förståelse av ämnet svenska som andraspråks utveckling över tid. Kunskapsval i läroplaner sker inte i ett vakuum, utan kunskapsurval bör förstås i relation till olika intressen och intressenter (Nordin, 2012, s. 181f), vilket betyder att läroplansteorin ser ett dialektiskt förhållande till omvärlden, likt kritisk diskursanalys. Den språkliga vändning som har skett inom läroplansteorin innebär ett språkligt fokus på hur kunskapssyn förmedlas i texter och Englund (2011, s. 193) skriver att kunskap handlar om överenskommelser och diskussioner rörande hur människor talar, hur och vad de lär sig, vad de uppfattar och vad de kallar verkligheten.

Med hjälp av diskursanalys urskiljs de olika diskurserna i materialet. Detta diskuteras sedan vidare med hjälp av läroplansteorin som riktar ett fokus på vad som räknas som kunskap i kurs- och ämnesplaner och vilken typ av kunskap som är av vikt och får mest utrymme i styrdokumentet. Läroplansteorin används också i diskussion av de diskurser som urskiljs utifrån lärares och elevers artikuleringar kring övergången till nationellt program, dels utifrån vilken kunskap eleverna ska ha med sig och dels vilken kunskapssyn som eleverna möter i de olika verksamheterna. Huvudfokus ligger dock på diskursiv analys av de språkliga formuleringar som går att återfinna i kurs- och ämnesplanerna och därmed också den ämneskonception och kunskapssyn som kan urskiljas i kurs- och ämnesplanerna över tid samt hur dessa kan komma

att påverka elevens övergång från språkintröduktion till nationellt program inom gymnasieskolan.

Frirumsmodellen

Bergs (2003) teori om skolan som organisation berör skolor som institutioner samt vad som styr och påverkar skolverksamheter. Utifrån teorin har Berg utvecklats en modell för analys av skolors styrning, vilken benämns *frirumsmodellen*. I Bergs modell ingår en så kallad *kulturanalys*, där skolors vardagliga arbete undersöks, och en *dokumentanalys*, där de styrande dokumenten, exempelvis läroplaner, undersöks. Dessa analyser kan sedan, enligt Berg, användas i skolutvecklingsarbete. I föreliggande arbete används kulturanalys för att undersöka lärares och elevers utsagor kring övergången till nationellt program på gymnasiet. Dessa transkriberade utsagor läggs sedan in i en dokumentanalys där även styrdokument och kommentarmaterial analyseras. På så sätt kan de olika dokumenten jämföras med varandra.

Frirumsmodellen utgår från *frirumsteorin*. I frirumsteorin består de yttre tillåtna gränserna för en skolverksamhet av den styrning som stat och samhälle sätter upp för verksamheten. De inre gränserna sätts i organiseringen av en enskild skolas vardagsarbete och hur detta arbete genomförs (Berg & Wallin, 1983). Frirumsmodellen fungerar som ett analytiskt instrument för vad som faktiskt styr och påverkar skolors verksamhet, men kan även användas för att öka förståelsen för det som Berg kallar skolans *styrkällor*. Med styrkällor menas den formella och informella styrning och ledning som sammantagna bildar den komplexitet som är utmärkande för skolans verksamhet (Berg, 2003 s. 21; 30). Frirumsteorin tar hänsyn till både struktur och aktörer som återfinns inom skolan och hur de samspelar med varandra. Forskarens roll är att sammanföra struktur- och aktörsaspekter i en sammanhållen referensram (Berg, 2003, 328f). I den här undersökningen finns ett strukturperspektiv i den del där styrdokument och kommentarmaterial undersöks. Aktörsaspekterna i denna undersökning återfinns främst i lärar- och elevintervjuerna, då dessa kan ge information om de informella styrkällorna vid övergången från språkintröduktion till nationellt program på gymnasiet. Tillsammans ger analyserna av de olika dokumenten en helhetsbild av den styrning, formell såväl som informell, som påverkar verksamheternas vardag och elevernas övergång till nationellt program inom gymnasieskolan.

De yttre gränserna för skolans styrning är sammanvävda av ideologiska, juridiska, ekonomiska och administrativa faktorer. I och med att de dokument som styr skolan är mångtydiga är de yttre gränserna inte fasta, utan töjbara. Inom de inre gränserna har skolans ledning att verka, och dessa inre gränser formar den *skolkultur* som informellt skapar det vardagliga arbetet i

skolan. Skolkulturen utgörs även av den enskilda skolans historia och av dess yrkesgrupper, men också av socialpsykologiska och närmiljömessiga faktorer. Exempelvis är lärares tal om elever eller hur skolans olika verksamheter är fysiskt placerade sådant som kan påverka skolkulturen (Berg, 2003).

Mellan de yttre och inre gränserna finns enligt teorin ett *frirum*. De yttre och inre styrkällorna kan liknas vid olika maktcentra i skolans vardagsarbete och en skolas faktiska arbete avgörs av styrkeförhållanden inom och mellan dessa centra (Berg, 2003, s. 31). En uppgift i skolutvecklingsarbete blir då att upptäcka detta frirum och därefter se vilka möjligheter som finns för utveckling och hur skolutveckling kan formas (Berg et al., 2014, s. 23). I denna avhandling är inte syftet att bedriva skolutveckling. Dock ses frirumsmodellen som ett sätt att upptäcka skolors organisation av elevers övergång till nationellt program på gymnasiet. I undersökningen intervjuas lärare och elever från sammanlagt fyra skolor. I dessa intervjuer visar informanternas utsagor maktcentra som påverkar deras skolvardag när det gäller övergången till nationellt gymnasieprogram.

De inre gränserna i frirumsmodellen ”avspeglas i väsentliga avseenden i de skolkulturer som informellt ligger till grund för det bedrivna vardagsarbetets innehåll och form” (Berg et al., 2014, s. 23). Skolkulturer är svårfångade fenomen, men de sätter prägeln på verksamheternas arbete. Skolkulturer formas i möten mellan olika aktörer och dessa möten kan ske i arbetsrum, klassrumsarbete, föräldramöten, konferenser och så vidare. För att försöka upptäcka skolkulturer i de skolor som deltar i denna undersökning genomförs en kulturanalys, där lärare och elever fungerar som informanter (Berg, 2003, s. 137; 2012, s. 210f). I semistrukturerade intervjuer uttrycker informanter hur de upplever arbetet vid skolan. Det ger inte en fullständig kulturanalys kring alla faktorer som kan ingå i den, men informanternas utsagor ger information om skolverksamheternas arbete kring övergången till gymnasieskolan. Kulturanalysen används för att synliggöra de undersökta skolverksamheternas arbete när det gäller övergången till nationellt program på gymnasiet. Syftet med denna avhandling är inte att beskriva eller analysera utveckling vid de aktuella skolorna, men kulturanalysmodellen är behjälplig när lärarnas utsagor kring övergången analyseras. Även elevernas utsagor säger något om skolkulturen när det gäller övergången, vilket betyder att även dessa intervjuer analyseras utifrån den kulturanalysmodell som används för lärarintervjuerna. Genom analysen kan verksamheternas organisation kring övergången till nationellt gymnasieprogram sett ur lärare och elevers perspektiv upptäckas och diskuteras. Den modifierade kulturanalysen i det här avhandlingsarbetet är en hjälp när fenomen som gäller vid en enskild verksamhet upptäcks och

kan diskuteras utifrån den enskilda skolans kultur, exempelvis om en viss typ av stödfunktion finns vid en enskild skola.

Berg (2003) har även utvecklat en modell för dokumentanalys, vilken är modifierbar och går att använda på ett varierat material. Dokumentanalysen används för att få syn på och jämföra hierarkiska nivåer i de dokument som utgör de yttre gränserna i modellen samt för att beskriva en skolorganisations nuläge. I denna undersökning används dokumentanalys för att kunna analysera tidigare nämnda styrdokument och kommentarmaterial. Dokumentanalysen ger en möjlighet att se de olika organisatoriska faktorer som påverkar elevernas övergång till nationellt program och hur de hierarkiskt samspelar. Exempelvis kan svaren i intervjuerna visa en nivå i en fråga medan styrdokumenten visar en annan. Dokumentanalysen blir på så sätt ett komplement till diskursanalysen, eftersom de organisatoriska faktorerna inte kan utrönas tydligt med hjälp av endast diskursanalys. Resultaten från kulturanalysen läggs in som en del i dokumentanalysen. På så sätt kan kulturanalysens resultat jämföras med de övriga dokumenten. Styrdokument, kommentarmaterial samt lärarnas och elevernas utsagor kring organisation av övergången till nationellt program kan då jämföras även om dokumenten innehållsligt ligger på olika nivå.

I Tabell 1 nedan ges en översikt av hur de olika dokumenten ställs i relation till de olika nivåerna i dokumentanalysen. Frågorna som återges i modellen är frågor som ställs till materialet. Tabellen är en modifiering av Bergs (2003, s. 161) dokumentanalys och Manderstedts (2013, s. 23) version av den. I tabellen anges de frågor som ställs till texten, det vill säga styrdokument och intervjuer. På så sätt kan läsaren få en översikt av frågorna och deras relation till de olika nivåerna i dokumentet.

Frirumsmodellen används alltså i avhandlingsarbetet för att kunna undersöka den formella och informella styrningen av övergången till gymnasiet. De yttre gränserna representeras av styrdokument och kommentarmaterial samt regelverk kring språkintröduktion. I analysen används Bergs dokumentanalys för att kunna utforska och jämföra de olika dokumenten kring de skrivelser som kan sättas i samband med övergången till nationellt program. Med hjälp av analyserna kan i förlängningen ett nuläge av de fyra olika skolornas organisation av övergången till nationellt gymnasieprogram beskrivas.

Tabell 1. Översikt av dokumentanalys.

| Nivå | Vilka frågor ställs? | Vilket material analyseras? |
|-------------------------------|---|--|
| Ideologisk nivå | Vad är meningen med språkintröduktion? Vilka språkkunskaper ska eleverna har med sig vidare i utbildning och yrkeslivet? | Styrdokument, kommentarmaterial, transkriberade intervjuer |
| Innehållsnivå | Vilket svenska som andraspråksämne (sva) träder fram i lärares och elevers utsagor? I styrdokument? | Styrdokument, kommentarmaterial, transkriberade intervjuer |
| Regelnivå | Vilka styrdokument används för att mäta när eleverna är redo för en övergång? Vilka nationella prov används? På vilket sätt? Vilka andra policydokument kan påverka verksamheten? | Styrdokument, transkriberade intervjuer |
| Ämnesnivå | Hur förhåller sig eleverna till sva? Hur förhåller sig lärarna till sva? Hur förhåller sig lärarna till språkdidaktiska frågor | Transkriberade intervjuer |
| Intern verksamhetsnivå | Hur ser den interna verksamhetens organisation kring övergången ut? Hur förhåller sig språkintröduktion till övrig verksamhet vad gäller organisationen? Hur beskrivs förhållandet mellan olika gymnasieprogram? | Transkriberade intervjuer |
| Extern verksamhetsnivå | Hur beskrivs externa relationer? Vilka externa regelverk påverkar elevernas tillvaro? | Transkriberade intervjuer |

Bergs begreppsapparat innefattar även begreppet *korstryck*. Begreppet beskriver hur skolledare måste förhålla sig till de yttre och inre gränserna (Berg, 2016, s. 237). Begreppet korstryck förklaras som ett uttryck för hur skolledare förhåller sig till de faktorer som påverkar skolledarskapet och dess mer eller mindre snäva frirum. Skolledaren måste förhålla sig till juridiska eller andra formella faktorer av administrativ, ideologisk och ekonomisk art. En annan del av korstrycket hänförs andra aktörer, exempelvis vårdnadshavare. Utöver detta återfinns korstryckande förväntningar från personal och elever inom skolan. Skolledares arbetsvillkor

har sin grund i korstryckets divergerade krav, vilket ger en komplexitet som skolledare måste förhålla sig till i sitt yrkesutövande (Berg, 2018). I ett arbete av Moström och Berg (2018) används begreppet korstryck för att få syn på komplexiteten i fritidspedagogers arbete utifrån olika förväntningar och intressen som sammantagna utgör skolans värld. I föreliggande avhandlingsarbete fokuseras inte skolledarna och deras roll inom språkintröduktion och övriga gymnasieskolan. Däremot är begreppet korstryck till hjälp när lärarnas utsagor analyseras. Även lärare måste förhålla sig till formell och informell styrning, men också till andra faktorer i verksamhetens omvärld, såsom kommunala beslut och tillgång till olika typer av resurser.

De olika teoriernas interaktion i avhandlingen

I undersökningen samverkar således fyra olika teoretiska utgångspunkter. Diskursanalysens verktyg, såsom element, moment, nodalpunkt och flytande signifikanter, ger en möjlighet att tillsammans med läroplansteorin diskutera vad som räknas som kunskap, vem som sätter kriterierna för giltig kunskap och hur olika uppfattningar i kurs- och ämnesplaner har förändrats över tid. Även läroplansteorins del om social kontroll och reproduktion används som analysverktyg och tillsammans med diskursteorins maktperspektiv diskuteras de olika delundersökningarnas resultat utifrån dessa aspekter. För att få syn på organisationen kring elevers övergång från språkintröduktion till nationellt program på gymnasiet och de faktorer som påverkar denna används frirumsmodellens verktyg. Här kan innehållet i de urskilda diskurserna analyseras och diskuteras genom frirumsmodellens raster och på så sätt synliggöra den organisatoriska komplexitet denna övergång består av.

Delar av frirumsmodellen ger alltså en möjlighet att se på övergången ur ett organisationsperspektiv som inte kan upptäckas ur de övriga teoretiska perspektiven. Korstryck från Bergs teori om skolan är ett sådant exempel. Genom att använda begreppet korstryck kan diskursernas positioner gentemot varandra inom frirumsmodellen diskuteras. Lärares och elevers handlingsutrymme är även det sådant som går att upptäcka och analysera med hjälp av korstrycksbegreppet. Begreppet används också för att se hur makten mellan de olika aktörerna och diskurserna fördelas. Begreppet synliggör hur olika maktcentra inom frirumsmodellen positionerar sig och påverkar lärare, elever och verksamhet. Organisationen av övergången ses befinna sig i det hypotetiska frirummet mellan formella och informella gränser och med hjälp av begrepp från denna teori kan de faktorer som påverkar övergången organisatoriskt upptäckas och diskuteras.

Analysmetod

Utifrån det formulerade syftet för avhandlingen genomfördes i den första delstudien diskursanalyser av kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk från 1980 till idag för grundskola och gymnasieskola. I studien ingår även kommentarmaterial som rör utbildning av nyanlända inom grund- och gymnasieskola. I kurs- och ämnesplanerna manifesteras statens syn på vad som under en viss period är viktigt att lära i skolan. Häri ligger alltså ett maktperspektiv, där de som formulerat kursplanen presenterar ett synsätt som aktörerna i skolan måste förhålla sig till och följa. Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv anses styrdokument vara en produkt av en kompromiss (Englund, Forsberg & Sundberg, 2012, s. 15), där vissa kunskapskrav framhålls mer än andra, det vill säga har större dominans i diskursen.

När ett nytt styrdokument för skolan planeras och utformas konkurrerar olika intressen om innehållet. Ur ett diskursanalytiskt perspektiv ses denna konkurrens i undersökningsmaterialet som en kamp om diskursivt utrymme, dels i kurs- och ämnesplanerna för svenska som andraspråk, dels i utsagorna av lärarna och eleverna kring övergången mellan språkinträdning och gymnasieskolan.

Analysarbetet startades med så kallad naiv genomläsning av de dokument som ingår i studien. Därefter ställdes frågor till texten. Frågorna utformades utifrån forskningsfrågorna, exempelvis: Vad i texten kan härledas till övergången? Hur beskrivs övergången i dessa artikulationer? Vilka teman i de olika artikulationerna går att utröna? Ännu en läsning av texterna genomfördes för att finna svar på frågorna. Svaren tolkades, nya frågor formulerades och texten lästes igen. Detta arbete med flera omtag och upprepade läsningar pågick tills frågorna hade besvarats och prövats mot nya läsningar. Undersökningens ansats var sålunda induktiv för att kunna se mönster och regelbundenheter i texterna och därefter analysera dessa mot en teori. Arbetet fick sedan en abduktiv inriktning, då sökandet efter bakomliggande orsaker till förekomsten av de diskurser som urskilts startade (jfr. Fejes & Thornberg, 2015).

För att kunna urskilja de olika diskurserna i texterna genomfördes kodning av texterna. Kodning innebär sökning efter olika nyckelord i en text (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 243). Vid de första genomläsningarna fastställdes teman i de olika textavsnitten. Därefter eftersöktes vad i texten som bär upp dessa teman, det vill säga vilka tecken och artikulationer som har mer utrymme eller bärande betydelse i texten. Dessa tecken och artikulationer jämfördes sedan med varandra samt utifrån Laclau och Mouffes begreppsapparat och tilldelades olika status, såsom nod, moment etcetera. När detta var gjort kunde diskursen urskiljas och få en stadga i analysen.

I analysen diskuteras diskurserna utifrån varje kursplan. På detta sätt friläggs hur diskursen förändras över tid. Kursplanetexten betraktas sålunda som en tillfällig hegemoni som förändras och förskjuts när nästa kursplan lanseras. Hur diskurserna förändras mellan kursplaneutgivningar går det inte uttala sig om utifrån det empiriska materialet, men utifrån analyserna är det möjligt att iaktta hur kurs- och ämnesplanerna förändrats över tid och sätta det i samband med omgivningen, exempelvis hur språkforskning utvecklats under ett visst tidsspänn. Därefter görs samma arbete med kurs- och ämnesplanerna för gymnasieskolan, dels för att se om skillnader finns i kurs- och ämnesplanerna för grundskola och gymnasium och om det på så sätt går att få information om övergången dessa verksamheter emellan, dels för att se vilka diskurser som finns och om och hur de handlar om elevens språkinläring i gymnasieskolan. Det blir också möjligt att bedöma vilket utrymme diskurserna har och hur de förhåller sig till varandra. I och med att det är övergången som i första hand belyses ligger studiens tyngdpunkt på gymnasieskolans första kurs i svenska som andraspråk.

Även vid analyserna och vid kodningen av intervjutexterna är utgångspunkten ett diskursanalytiskt perspektiv och kodningen av intervju svaren genomfördes på liknande sätt som vid kodningen av kurs- och ämnesplanerna. Det innebär att diskurser har urskilts även i informanternas utsagor. Vidare har i studien analyserats hur dessa diskurser språkligt är uppbyggda samt hur diskurserna samexisterar inom den satta diskursordningen. Därmed ringas övergången mellan språkintröduktion och nationellt program vid gymnasieskolan in diskursivt.

Analysarbetet med intervjuerna skedde i tre steg. Det första steget bestod av transkribering. Vid transkriberingen har upprepningar, harklingar samt ljud utan betydelse för innehållet exempelvis harklingar strukits och med tanke på läsbarhet och anonymitet har i huvudsak standardstavning använts. Det andra steget innebar analys av intervjutexterna och kodning av dessa. Kodningen innebar att urskilja tecken som var återkommande i texten och kring dessa tecken urskildes därefter de olika diskurserna. Det tredje steget bestod av att skapa avhandlingstext där resultat och analys förmedlades. Även i denna analys användes en induktiv ansats som sedan fick en abduktiv inriktning.

Studiens tillförlitlighet

Jag har valt ett ämne som är av betydelse för svenskt utbildningsväsende i och med att Sverige under det senaste decenniet har tagit emot ett betydande antal nyanlända elever i åldersspannet 16–19 år. Dessa elever har rätt till en utbildning enligt skollagen (SFS 2010:800). Den forskning

som genomförts kring nyanlända i det aktuella åldersspannet är, som tidigare konstaterats, begränsad och har ofta en sociologisk utgångspunkt (se kapitel 1).

Jag är utbildad lärare i svenska som andraspråk, med erfarenhet av arbete inom vuxenutbildningen sedan 1998, både inom kommunal regi och på universitetsnivå. Detta påverkar både den undersökning och den analys som görs genom medvetna och omedvetna ställningstaganden. Jag har dock inte arbetat inom språkintröskning och har inte heller arbetat med de lärare som ingår i undersökningen. Det finns emellertid uppfattningar om att forskaren inte är fristående från diskursen eftersom forskaren inte kan inta en position utanför diskursen och betrakta den på avstånd. Forskare ses om ett subjekt bland många inom diskursen. Resultatet av forskningen blir då ett medproducerande av diskursen, det vill säga ”forskningen skrivs inom ramen av vad diskursen reglerar som möjligt, samtidigt som den deltar i att forma sanningar om vad som är möjligt” (Bolander & Fejes, 2015, s. 94). Utifrån detta blir frågan om på vilket sätt forskaren har påverkat det som har beforskats omöjligt att besvara. När det gäller kursplanestudien medför den egna erfarenheten en förförståelse i och med att jag yrkesmässigt är bekant med kurs- och ämnesplanerna, vilket ger mig verktyg att ställa adekvata frågor till de texter som analyseras. Som forskare uppstår dock ett behov av att distansera sig från denna förförståelse. Under arbetets gång med flera genomläsningar och analys av texterna har denna distansering ökat. Samtidigt ger den förförståelse som jag bär med mig en möjlighet att ställa adekvata följdfrågor vid intervjuer.

Valet av analysmetod har framtvungat en distans till materialet genom att diskursteoretiska begrepp har använts för att analysera den för mig bekanta texttypen. Vid intervjustudien med lärarna har min bakgrund som lärare i svenska som andraspråk och det faktum att jag arbetar vid universitet och lärarutbildning möjligtvis kunnat påverka villighet att låta sig intervjuas och informanternas sätt att formulera svaren. De kan exempelvis ha utelämnat sådant som de tror att jag förstår utan att de säger det eller ha svarat på ett sätt som de uppfattar vara i enlighet med styrdokumentet, eftersom lärarna i sitt arbete är ålagda att följa dessa.

När det gäller elevintervjuerna är det svårt att med säkerhet avgöra hur min bakgrund och förförståelse har påverkat deras svar. Analysen och kodningen skulle kunna påverkas av förförståelse, men också här innebär valet av teoretisk ram och metod att jag har tvingats se materialet utifrån andra synvinklar och på så vis har distansering från materialet skett. Under analysprocessen i det här avhandlingsarbetet har det gjorts omtag i analyser och diskussioner för att motverka att mina egna värderingar och erfarenheter av yrket och skolverksamhet ska

påverka resultaten. Ett annat råd som tas upp i flera handböcker (se exempelvis Merriam, 2009; Yin, 2013) om kvalitativ forskning är att använda sig av triangulering, det vill säga att verifiera ett visst faktum eller en viss händelse på minst tre olika sätt för att stärka studiens validitet. För denna studie har en triangulering skett genom att övergången har belysts i styrdokumentstudierna samt i lärar- och elevstudierna.

3. Förskjutningar i skolämnet svenska som andraspråk

I föreliggande kapitel står texterna i olika kursplaner i svenska som andraspråk i centrum. Vid analys av dessa sattes *Eleven som språkinlärare* som diskursordning. I samtliga analyserade kurs- och ämnesplaner framhålls att det främsta syftet med ämnet är att eleven ska lära sig det svenska språket. Exempelvis återfinns i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) följande skrivning: ”Undervisningen i svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket” (Skolverket, 2011a, s. 239). I samtliga undersökta kursplaner är också språkkunskaper av central betydelse för elevens skolframgång, vilket motiverade valet av diskursordning. Inom diskursanalys fungerar diskursordningen som en ram där ett antal diskurser innesluts och konkurrerar om utrymme med varandra. Den här analysen av kursplaner urskiljer vilka diskurser som bygger upp konstruktionen av ämnet under åren 1980 till 2011 och deras relation till varandra inom diskursordningen. Analysen av kursplanerna genomförs med de diskursteoretiska begrepp som presenteras i kapitel 2.

I analysen diskuteras konstruktionen av diskurserna utifrån varje kursplan. Därefter jämförs diskurserna och på så sätt går det att utläsa hur innehållet i diskursen har förändrats och förskjutits över tid. Resultaten av analysen kan därefter sättas i relation till elevernas övergång inom ämnet svenska som andraspråk från grundskola till gymnasium. Kursplanerna ses som en tillfällig hegemoni, vilken förändras och förskjuts när nästa kursplan lanseras. Dessa förskjutningar kan upptäckas vid analys av nästföljande kursplan. De förskjutningar som speglar ämnets diskursiva utveckling formar och formas bland annat av utbildningspolitik. Hur skolämnet svenska som andraspråk är konstruerat kan påverka elevernas möjliga övergång från språkintrödn till nationellt program på gymnasiet, då språket är av betydelse för elevernas möjlighet att tillgodogöra sig undervisning i skolämnen.

I detta kapitel har begreppet modalitet betydelse, då kursplanerna delvis analyseras på ordnivå. Modalitet inom den kritiska diskursanalysen är en väg att undersöka på vilket sätt talaren instämmer i sitt påstående (Fairclough, 2003, s. 165ff). Att säga ”Eleven bör lära de vanligaste oregelbundna verben” har en lägre grad av affinitet än ”Eleven ska lära de vanligaste oregelbundna verben”. Vilken modalitet som väljs har i förlängningen betydelse för diskursens konstruktion. I denna undersökning har modalitet betydelse för att undersöka hur styrningen av ämnet svenska som andraspråk uttrycks med hjälp av verben *bör* och *ska*.

Efter den första analysen genomförs analysarbete med kursplanerna i svenska som andraspråk för grundskola och gymnasieskola för att studera relationen mellan kursplanerna, vilket kan ge information om övergången verksamheterna emellan. Analysarbetet görs även för att se vilka diskurser som handlar om elevens språkinläring i gymnasieskolan, vilket utrymme de har och hur de förhåller sig till varandra. I de kursplaner som har analyserats har fyra diskurser urskilts: *Formell språkfärdighet*, *Integrering*, *Den mångtydiga skönlitteraturen* och *Modersmålet som stöttning*. Dessa diskurser presenteras var för sig i kapitlet.

Formell språkfärdighet

I det här avsnittet presenteras diskursen *Formell språkfärdighet* och hur den urskiljs i materialet. I tabell 2 ges en översikt av de urskilda diskursiva begreppen

Tabell 2. Översikt av diskursen Formell språkfärdighet

| | |
|-----------------|---|
| nodalpunkt | Språkstruktur |
| moment | Grammatik |
| ekvivalenskedja | <p>”spelar grammatiken en väsentlig roll”</p> <p>”grundläggande mönster och grammatiska strukturer i det svenska språket”</p> <p>”uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften.”</p> <p>”språkstruktur och språkanvändning naturligt integreras med färdighetsträningen”</p> |
| myt | Den explicita grammatikundervisningen är av stor betydelse för språkinläringen. |

Ekvivalenskedjan som återfinns i tabellen ovan ger exempel på hur tecknen i sammanhang bildar diskursen kring den urskilda nodalpunkten språkstruktur.

I kursplanerna framkommer det att det övergripande syftet är att eleven ska lära sig det svenska språket, vilket reartikuleras i alla kursplaner inom ramen för undersökningen. Det är också tydligt att språkundervisningen med fokus på struktur och form har en given plats i kursplanerna, även om den beskrivs olika över tid. Med formell språkundervisning avses här vissa moment, exempelvis grammatik, språkets struktur, ordförråd och uttal, vilka explicit nämns i kursplanerna. Dessa moment framhålls som specifika komponenter att träna och

inhämta kunskap om. Vid analysen framkommer hur tecken kring språkfärdigheter lyfts fram i kursplanerna och ger ett resultat som visar vilken sorts språkkunskap som har fått utrymme. Diskursen bygger alltså på föreställningen om att eleven ska lära sig svenska språket med hjälp av en explicit, formell språkkompetens, där undervisningen bygger på att olika komponenter i språket lärs in som enskilda delar.

I materialet har artikulationer som bildar diskursen *Formell språkfärdighet* urskilts i alla undersökta kursplaner. Dessa artikulationer har förändrats och förskjutits över tid. Förskjutningarna analyseras i relation till den sociala omgivningen, det vill säga omvärlden. Kritisk diskursanalys har, som tidigare nämnts, en social dimension, vilket diskursteori inte lika uttalat använder sig av. De delar av läroplansteorin som presenteras i kapitel 2 används i diskussionen av analysens resultat. Avsnittet börjar dock med en presentation av innehållet i kursplanerna i kronologisk ordning utifrån nodalpunkten språkstruktur och därefter diskuteras och jämförs kursplanerna.

Grundskolans kursplan från 1980

Kursplanen i svenska som främmande språk från 1980 omfattar tre sidor och har en inledning, ett textstycke där mål beskrivs och därefter text som beskriver de fem huvudmomenten Lyssna och tala, Läsa, Skriva, Språklära och Samhälls- och kulturorientering. Kommentarmaterialet från 1985 omfattar cirka 150 sidor, och förutom kommentarer innehåller det också metodik i ämnet. I inledningen av kursplanen som publicerades i *Läroplan för grundskolan 1980* (Lgr80) fastslås att ämnet svenska som främmande språk finns i grundskolan för att elever med ett annat hemspråk, vilket i senare kursplaner benämns modersmål, ska få sådana kunskaper i svenska att eleverna kan tillgodogöra sig den reguljära undervisningen. Undervisningen i denna kursplan handlar om elever som är nybörjare i språket, men när eleverna har nått en tillräcklig nivå ska de flyttas till reguljär undervisning:

Nybörjarundervisningen måste vid behov ges i alla årskurser och då påbörjas när som helst under året. Elever som har förvärvat tillräckliga kunskaper för att väl kunna tillgodogöra sig den reguljära undervisningen i svenska övergår till denna. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 143)

I kursens målbeskrivning uttrycks andraspråkselevers behov av språkkunskaper för att kunna leva och verka i skola, samhälle och senare i arbetsliv. Målformuleringen anger tydligt att kursen främst ska ge nödvändiga språkkunskaper så att eleven sedan kan följa reguljär undervisning, vilket framkommer i nedanstående text:

Undervisningen skall ge eleverna sådana nödvändiga språkkunskaper, som elever med svenska som hemspråk fått före skolåldern och som kamrater i motsvarande ålder lärt i undervisningen. De skall också lära sig ord och begrepp som är nödvändiga för att de på ett meningsfullt sätt skall kunna delta i undervisningen i olika ämnen. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 143)

Svenska som andraspråksämnet anges även vara ett komplement till skolämnet svenska och har vid tiden för kursplanens publicering inte status som betygsgivande ämne. Eleverna ska lära sig den svenska som behövs för övrig undervisning i olika ämnen, vilket artikuleras i föregående citat och i formuleringen ”saknar de språkkunskaper för att förstå svenska i olika undervisningssituationer” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 143). Eleverna ska också flyttas till undervisning i skolämnet svenska så snart de har lärt sig nödvändiga begrepp för att klara den. I kursplanen återfinns inget om vilken språknivå eller vilket innehåll som går att sätta i relation till vad tecknet ”nödvändiga begrepp” motsvarar. Det framkommer dock tydligt i skrivningarna att kunskaperna ska vara tillräckliga för att kunna följa undervisningen i skolämnet svenska och att de ska motsvara de språkkunskaper som kamrater i motsvarande ålder med svenska som förstaspråk har. Kursplanen behandlar inte något som kan härledas till en mer avancerad nivå utan lägger tyngdpunkt på sådant som gäller från nybörjarundervisning till det som benämns nödvändiga kunskaper. Därefter ska eleverna kunna gå över till ordinarie klass. Genom tecken som ”komplement” och ”nödvändiga” ges ämnet en komplementär roll till skolämnet svenska och riktas mot elever som är nybörjare i språket. När eleverna har nått tillräckliga kunskaper i svenska för att följa ”reguljär” undervisning följer de kursplanen i skolämnet svenska.

Av huvudmomenten handlar de fyra första, Lyssna och tala, Läsa, Skriva och Språklära, i hög grad om språkinläring och språkkunskaper. Dessa moment har det dominerande utrymmet i kursplanen. De fyra första momenten har i huvudsak även en modalitet som uttrycks med tecknet ”skall”. Ett exempel på detta är formuleringen ”De skall lära sig ord och meningar som de behöver i olika talsituationer” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 143). I det sista stycket om Samhälls- och kulturorientering används tecknet ”bör”, vilket betyder att innehållet i detta stycke inte ska tolkas ha lika hög grad av affinitet som då verbet ”skall” används i innehållet i de fyra första huvudmomenten.

Huvudmomentet Läsning omfattar texter som ska ge eleverna information och upplevelse och här ingår även skönlitteratur. Vidare framgår det att läsningen av skönlitteratur främst har en roll som grund för ordinläring: ”Sådana texter bör väljas och läsas efter elevernas intressen. Avsikten är att eleverna skall få möjlighet att utveckla ord och begrepp som man ofta förutsätter

att alla behärskar och vars betydelse därför ofta endast antyds” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 143). Undervisning om och genom skönlitteratur behandlas vidare i ett eget avsnitt nedan.

Med huvudmomentet Språklära menas i den här kursplanen grammatik, vilket framgår av den första meningen i stycket: ”I svenska som främmande språk spelar grammatiken en väsentlig roll. Den underlättar språkförståelsen genom att den ger struktur åt den mångfald nya enheter som annars mödosamt måste läras in som osystematiserade och svårförståeliga detaljer” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 144).

I artikulationen framställs grammatikundervisningen som nödvändig för att underlätta språkförståelsen. Språkinläringen ska underlättas, vilket uttrycks i kursplanen när det står att eleverna ska utveckla förmågan att använda språket genom övning av uttal, grammatiska mönster och ordförråd. Att språklig korrekthet tränas genom grammatikövningar framkommer i följande citat: ”Grammatikövningarna inriktas på att eleverna skall lära sig iakttä och förstå de grammatiska strukturerna, då de möter dem i tal och skrift. Övningarna ska vidare bidra till att eleverna lär sig att uttrycka sig begripligt i skrift, efterhand med vedertagna normer” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 144). I artikulationen förmedlas att det finns ett direkt samband mellan språkinläring och explicita grammatikövningar och språkanvändning utanför klassrummet, då övningarna ska ge eleverna grammatiska mönster som sedan ska omsättas i egen produktion. Detta är dock något som tonas ner i de två följande kursplanerna, från 1996 respektive 2000.

Grundskolans kursplaner från 1996 och 2000

Under tiden för *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994* (Lpo94) publicerades två kursplaner för grundskolan, en år 1996 och en år 2000. Kursplanen från 1996 omfattar drygt fyra sidor text. Den inleds med syfte och beskrivning av femton strävansmål, det vill säga de mål som undervisningen ska sträva efter att eleven uppnår. Därefter beskrivs ämnets uppbyggnad och karaktär och i detta stycke återfinns artikulationer om de moment som ingår i undervisningen. Kursmålen i denna kursplan är indelade i två delar: mål som eleverna ska ha uppnått efter en första del i undervisningen och mål som ska uppnås i ämnet. I slutet av kursplanen ges riktlinjer för bedömning och betygskriterier för betyget väl godkänd. Kursplanen i svenska som andraspråk från 2000 är konstruerad på samma sätt, men den anger även betygskriterier för mycket väl godkänd. Kommentarmaterialet omfattar drygt två sidor.

I 1996 års kursplan har de tecken som handlar om form och funktion i ämnet genomgått en del förskjutningar i jämförelse med den tidigare kursplanen. Tecknen och ekvivalenskedjorna finns

kvar, men artikulationen har förändrats. Av kursplanens sexton strävansmål handlar tre om form och funktion. Många av strävansmålen integrerar olika syften i samma mål. I följande exempel ses utveckling av lässtrategier i relation till språkfärdigheter: ”utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur och skapa med hjälp av språket samt därmed förbättrar sin språkfärdighet i svenska” (Skolverket, 1996, s. 81). I denna artikulation beskrivs tecknen ”fantasi och lust” och ”skönlitteratur” som medel för eleven att utveckla sitt lärande, men också för att förbättra kunskaperna i svenska språket. Skönlitteraturläsning ses som ett sätt att utveckla det svenska språket hos eleven, men en förskjutning har skett i diskursen kring skönlitteraturens roll. Skönlitteraturen artikuleras som ett medel för att utveckla elevens lärande. Hur diskursen kring skönlitteratur i kursplanerna har utvecklats, analyseras vidare i diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen*.

När det gäller specifika strävansmål kring form och funktion, används artikulationer som ”får kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och särart” och ”grundläggande mönster och grammatik” (Skolverket, 1996, s. 82) i två strävansmål. Artikulationerna tydliggörs sedan som skiljetecken, meningsbyggnad och stavning i ett tredje strävansmål: ”lär sig använda det svenska skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken” (Skolverket, 1996, s. 82). I den här kursplanen artikuleras eleven som någon som genom tecknet ”förstår” ska uppfatta grundläggande språkliga mönster. I inledningen av kursplanen stipuleras att ”Skolans undervisning skall ge eleverna möjligheter att använda språket i olika situationer” (Skolverket, 1996, s. 81). Diskursen har förskjutits mot att språkstrukturer lärs i sammanhang genom att tecken som ”språket i olika situationer” används. Artikulationerna om grammatiken är därmed nedtonade i jämförelse med kursplanen från 1980. Språkinläringen har istället breddats mot funktion, även om form finns kvar. Riktningen mot funktion går att utläsa i formuleringar som handlar om att eleven ska kunna uttrycka sig i olika situationer. I kursplanen från 2000 framhävs den funktionella språkbehärsningen ytterligare genom artikulationen ”Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter” (Skolverket, 2000a, s.102). För att uppfylla målet formell språkbehärskning krävs en grammatisk kompetens som hjälper till när eleven processar texter och här vävs alltså den grammatiska kompetensen in i ett funktionellt sammanhang genom tecknen ”hantera”, ”tillgodogöra sig” samt ”värdera texter”. Dock har strävansmålet som handlar om grammatik förändrats till tecken som att eleven både ska ”förstå” och ”tillämpa” grundläggande grammatiska mönster och skriftspråkets mönster. Här beskrivs att eleven inte enbart ska förstå grammatiken, utan även kunna använda den i olika språksituationer. Det kan

ses som ett led i en strävan och styrning mot språk i ett funktionellt sammanhang för att eleven ska uppfylla samhällets krav på språkkompetens.

Grundskolans kursplan från 2011

Grundskolans kursplan i svenska som andraspråk från 2011 omfattar elva sidor text. Av dessa består ungefär en sida av inledning och syftesbeskrivning. Kursplanen har en del som kallas centralt innehåll, vilket beskriver undervisningens innehåll i de olika årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9. Det centrala innehållet omfattar cirka fem sidor. Resterande text i kursplanen består av beskrivning av kunskapskraven för de olika årskurserna. Kommentarmaterialet till kunskapskraven gäller både ämnet svenska och svenska som andra språk och omfattar 43 sidor (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b).

I kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan från *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) läggs tyngdpunkten i texten på den funktionella användningen av svenska språket. Eleven ska kunna uttrycka sig i olika sammanhang och för olika syften (Skolverket, 2011a, s. 239). I syftet skrivs det huvudsakliga målet med undervisningen fram, det vill säga utveckling och inläring av språket, enligt följande:

Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. (Skolverket, 2011a, s. 239)

I kommentarmaterialet kan man läsa att med tecknet ”i” menas att eleven är så trygg i språket att hon eller han kan anpassa språket till mottagaren och språksituationen. Tecknet ”om” står för den språkliga kunskap som eleven behöver utveckla för att kunna skriva texter eller andra språkliga uttryck. I kursplanen från 2011 används tecknet ”tilltro” för beskrivning av elevens förmåga att använda språket. I 1996 och 2000 års kursplaner används tecknen ”vågar, vill och kan” i sammanhanget kring elevens förmåga att uttrycka sig. I analysen tolkas dessa tecken som att eleven ska tillägna sig en tilltro till sin egen språkförmåga, vilket innebär att detta fungerar som en avlagrad diskurs. Målet för undervisningen är detsamma, men ordvalen är olika.

I kursplanerna i svenska som andraspråk från 1996 och 2000 sägs dock att ”Ytterst är syftet att eleverna ska uppnå förstaspråksnivå i svenska” (Skolverket, 2000a, s. 102). I kursplanen från 2011 finns inga artikuleringer som uttrycker vilken språknivå som eleven ytterst ska sträva efter,

utan eleven ska få förutsättningar att utveckla tilltro till sin språkförmåga i olika situationer. I analysen har därför en förskjutning inom diskursen urskilts. Det främsta syftet är inte längre att eleven ska sträva efter förstaspråksnivå, utan eleven ska främst utveckla ett språk som fungerar i olika situationer.

Det finns även artikulationer om undervisningens mål: ”Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva på svenska. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar sina egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier” (Skolverket, 2011a, s. 239). Här finns en anvisning om hur eleverna ska använda sina svenskkunskaper och hur de ska bedömas: ”Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet” (Skolverket, 2011a, s. 239).

Artikulationerna ger vägledning för den undervisande läraren, men i analysen av diskursen *Formell språkfärdighet* är det betydande för den här undersökningen vad innehållet säger om eleven som inlärare av språket. Eleven ska lära sig läsa och skriva svenska samt lära sig formulera åsikter och tankar i olika typer av texter. Det betyder i förlängningen att eleven måste utveckla dessa språkliga förmågor för att kunna uppnå syftet. I kursplanen från 2011 finns dock artikulationer av vilka kan utläsas att språklig korrekthet inte är det huvudsakliga i början av utbildningen (se ovan), eftersom tidiga krav på språklig korrekthet inte ska ställas på elevens produktion. I årskurs 9 förväntas eleven däremot ha ett språk som är väl anpassat till ”texttyp, språkliga normer och strukturer” (Skolverket, 2011a, s. 250). Diskursen har förskjutits jämfört med de två föregående kursplanerna och i och med denna kursplan ställs krav på eleven att, förutom att förstå språkliga strukturer, kunna omsätta sina kunskaper i textproduktion.

I de sex punkter som avslutar syftesbeskrivningen handlar åtminstone fyra direkt om språkutveckling:

Genom undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

formulera sig och kommunicera i tal och skrift,

anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,

välja och använda språkliga strategier,

urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer (Skolverket, 2011a, s. 239f)

Utöver de fyra punkterna som rör språkutveckling nämns läsning av skönlitteratur och andra texter i en punkt och den sista punkten handlar om källhantering. Genom dessa artikulera mål uttrycks vad som är viktigt för eleven att kunna och i de sex målformuleringarna förespråkas en undervisning som till dominerande del handlar om att lära in svenska språkets struktur och funktion. Då språkinläringen får stort utrymme i diskursen antyds att detta är det som undervisningstiden främst ska användas till. Artikulationer som ges ett stort utrymme i en kommunikativ händelse, i detta fall kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan, har enligt kritisk diskursanalys makten inom diskursen (Foucault, 1993, s. 25ff).

När det gäller den specifika grammatikundervisningen framhävs den tydligare i denna kursplan. I syftet finns följande fastslaget:

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, uttal, ord och begrepp samt hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier. På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan. (Skolverket, 2011a, s. 239)

Dessa artikulationer skiljer sig egentligen inte mycket från artikulationerna i den tidigare kursplanen från 2000, men i det centrala innehållet har grammatiken ett större utrymme och är dessutom mer specificerat än tidigare. Detta uttrycks genom tecken som till exempel ”skiljetecken”, ”ordklasser”, ”satsdelar” och ”bisatser”. Ett av de sex målen handlar också om form, där det sägs att eleven skall kunna ”urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer” (Skolverket, 2011a, s. 240).

Nyss nämnda exempel visar hur olika delar inom språkstruktur artikuleras annorlunda än i de föregående kursplanerna. I den här kursplanen används tecken som ”ordbildning” och ”ords klassificering” i det centrala innehållet, vilket inte gjordes i de föregående kursplanerna. I och med att kursplanen från 2011 är mer detaljerad än den tidigare, då 76 punkter anger vad som ska ingå i undervisningen under grundskoletiden, tolkas detta som att ämnet är mer centraliserat och detaljstyrt i 2011 års kursplan.

I kursplanerna för grundskolan 1996 och 2000 återfinns artikulationer som ”kan analysera, bearbeta och vidareutveckla sitt språk både självständigt och samarbeta med andra” (Skolverket, 1996, s. 81). Även omgivningens betydelse nämns i samma kursplan: ”Inläring av svenska hos elever med annat modersmål sker både i skola och i omgivningen i övrigt” (Skolverket, 1996, s. 82). I det centrala innehållet i kursplanen från 2011 finns inga

artikulationer i likhet med ”i samtal med andra” eller i ”i dialog”, utan här har interaktionen förskjutits mot vad den enskilda eleven ska utföra. Eleven ska, enligt denna kursplan, kunna ”leda ett samtal, formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i vad som sägs” (Skolverket, 2011a, s. 243). Huruvida eleven behöver genomföra dessa samtal med någon framkommer inte explicit, men kan uttolkas implicit. Muntliga presentationer nämns också som en del i det centrala innehållet, men artikulationen ger ett uttryck för en envägskommunikation där eleven ska anpassa sitt språk till mottagaren. Eleven ska kunna genomföra muntliga presentationer ”och muntligt berättande för olika mottagare, om ämnen från skola och samhällsliv” (Skolverket, 2011a, s. 243), men ingenting sägs om att det skall ske i grupp eller i dialog med andra. Här visar analysen en diskrepans mellan kursplanens centrala innehåll och kunskapskraven, då eleven, enligt det centrala innehållet, inte behöver producera muntligt språk i interaktion med andra, medan kunskapskraven artikulerar det genom tecknet ”diskussion”.

Sammanfattningsvis har en förskjutning skett i diskursen mellan kursplanerna för grundskolan utgivna 2000 och 2011, från en syn där interaktion med omgivningen skrivs fram till en syn där elevens enskilda prestation framhålls. Visserligen sker elevens prestation i diskussion, men gruppens betydelse för språkinläring är inte lika tydlig i artikulationerna i kursplanen från 2011. När någon form av interaktion urskiljs är syftet att den enskilda eleven ska prestera, exempelvis argumentera eller presentera.

Gymnasieskolans kursplan från 1990

Ämnet svenska som andraspråks historia och utveckling i gymnasieskolan liknar till stora delar grundskolans. Under den undersökta tidsperioden publicerades kursplaner 1983, 1990, 2000 och 2011. Den första kursplanen från 1983 i Svenska som främmande språk, som ämnet benämndes då, ingår inte i empirin, eftersom den är mycket kortfattad och inte bedöms ge information som påverkar diskursens utveckling.

Under 1990 förändrades gymnasieförordningen och den första kursplanen i svenska som andraspråk antogs på hösten samma år. Kursplanen har fyra mål och fem huvudmoment. De senare är Tala och lyssna, Läsa, Skriva, Språkstruktur och språkanvändning och Litteratur. Det finns bara en kursplan, det vill säga inga delkurser. Kursplanen omfattar cirka tre sidor text och kommentarmaterialet en sida text. Godkänt betyg från kursen gav inte allmän behörighet till högre studier (Tingbjörn, 2004, s. 754). Det första målet för kursen återfinns i artikulationen ”Undervisningen i svenska som andraspråk skall ge eleverna en sådan kompetens i det svenska språket att de aktivt kan delta i undervisningen i gymnasieskolan, bedriva fortsatta studier och

verka i yrkes- och samhällsliv” (Skolöverstyrelsen, 1990, s. 4). Det andra målet gällande språkfärdigheter tar upp modersmålet och säger att undervisningen ska ”utveckla elevernas språkliga medvetenhet och på så sätt främja aktiv tvåspråkighet” (Skolöverstyrelsen, 1990, s. 4). I kursplanen beskrivs nyttan av att kunna sitt modersmål och att eleven ska bli språkligt medveten. Därigenom utvecklas tvåspråkigheten. I de senare kursplanerna kallas tvåspråkighet för flerspråkighet, men innebörden får anses vara densamma. I den övriga kursplanen är dock tvåspråkighetsaspekten endast nämnd vid ett tillfälle: ”Eleverna skall få en orientering om språkinläring, språkutveckling och tvåspråkighet” (Skolöverstyrelsen, 1990, s. 4). Den del som gäller språkinläring och tvåspråkighet får härigenom större betydelse i kursen, då eleverna ska få en orientering i ämnet (Skolverket, 1994, s. 53).

De övriga delarna gällande språkkunskap, Tala och lyssna, Läsa, Skriva samt Språkstruktur och språkanvändning, har alla en ingång med fokus på språkkunskaper där eleven ska lära sig det svenska språket utifrån de nämnda momenten. För varje del presenteras ett antal punkter (4–8) där det framgår vad som ska ingå i undervisningen. Ett exempel återfinns under rubriken Språkstruktur och språkanvändning, där det artikuleras att ”eleverna ska förbättra sina kunskaper om svenska språkets struktur, semantik, ordbildning och fonologi.” (Skolöverstyrelsen, 1990, s. 4). Det ges alltså tydliga instruktioner om vad som ingår när det gäller den språkvetenskapliga delen. Dessa artikulationer har ett mycket större utrymme än artikulationerna kring litteraturundervisningen.

Även kommentarmaterialet har till största delen språkfokus. Tecken som ”språktypologi”, ”grammatiska” och ”lexikala” återfinns i artikulationen: ”I undervisningen bör det svenska språket beskrivas i ett språktypologiskt perspektiv dvs särskild uppmärksamhet ägnas åt grammatiska, lexikala och fonologiska strukturer som markant skiljer sig från andraspråk och generellt sett bereder eleverna svårigheter” (Skolöverstyrelsen, 1990, s. 9). Liknande artikulationer återkommer lite längre ner i texten när det gäller textläsning: ”Det är viktigt att eleverna får arbeta med meningsfulla texter och uppgifter på lämplig språklig nivå så att undervisningen stärker, stimulerar och påskyndar elevernas naturliga språkinlärningsprocess” (Skolöverstyrelsen, 1990, s. 9). Det framgår alltså att textläsningens syfte i första hand är att påskynda den ”naturliga” språkinläringen. Ingenting nämns om textläsning som ett medel för exempelvis upplevelse, bildning eller faktainhämtning.

Gymnasieskolans kursplan från 1996 och 2000

När 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf94) publicerades för första gången fanns inte en kursplan för svenska som andraspråk med i listan över kärnämnen, men ämnet infördes två år senare och blev behörighetsgivande för högskolestudier jämbördigt gymnasieämnet svenska (Tingbjörn, 2004, s. 757). De kursplaner som här analyseras gavs ut inför höstterminen 1996 och 2000 och ämnet var då indelat i två delkurser, Svenska som andraspråk A respektive Svenska som andraspråk B. Kursplanen från 1996 omfattar fem sidor och den från 2000 omfattar åtta sidor. Inledningsvis beskrivs ämnets syfte och därefter följer 10 respektive 14 strävansmål. Undervisningens innehåll beskrivs under rubriken Ämnets karaktär och uppbyggnad. Därefter ges mål och betygskriterier för de båda delkurserna. Eftersom huvudsyftet med den här avhandlingen är att se på elevers övergång från språkintröduktion till gymnasieskolan, ligger fokus på den första delkursen i kursplanerna från 2000 och 2011. Efter den första kursen bedöms tiden för övergången vara passerad.

I båda kursplanerna återfinns likartade artikulationer kring ämnets syfte gentemot övriga studier i gymnasieskolan. Exempelvis uttrycker kursplanen från 2000 syftet med utbildningen i svenska som andraspråk i följande formulering:

Utbildningen i ämnet syftar till att eleverna skall få så goda kunskaper i svenska att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen inom studieinriktningen, så att de kan klara sig i vidare studier, i arbetslivet och i samhällslivet. (Skolverket, 2000c, s. 186)

Artikulationen anger att eleverna ska ”tillgodogöra sig utbildningen”. Tecknet ”tillgodogöra” tolkas i den här undersökningen ha lägre affinitet än verbet ”utveckla” som används i kursplanen från 2011 (se vidare i nästa avsnitt).

I båda kursplanerna från 1996 och 2000 återfinns 10 respektive 14 strävansmål, varav artikulationen i ett av dem i båda kursplanerna kan härledas till språkstruktur. I kursplanen från 2000 återfinns följande: ”utvecklar kunskap om det svenska språket” och ”dess uppbyggnad” (Skolverket, 2000c, s. 187). I målen som gäller för den första delkursen, Svenska som andraspråk A, återfinns ett mål där språkstruktur artikuleras genom en formulering som säger att eleven ska ”kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk” (Skolverket, 2000c, s. 187). I dessa kursplaner har explicit undervisning om språkets struktur ett litet utrymme. Däremot genomsyras texterna, när det handlar om elevens språkliga kompetens, av artikulationer som ”kunna kommunicera på svenska i krävande sammanhang”, ”vilja och våga använda det svenska språket”, ”kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text” och ”kunna

formulera egna tankar och iakttagelser” (Skolverket, 2000c, s. 187). Gemensamt för dessa artikuleringar är att grammatiska begrepp inte nämns, utan tecken som ”våga använda, kommunicera och formulera” (Skolverket, 2000c, s. 187) bygger upp en diskurs där det är tydligt att det är elevens kommunikationsförmåga i ett sammanhang som är det primära målet för den första kursen i gymnasieskolan.

Gymnasieskolans ämnesplan från 2011, kurs 1

I *Läroplan för gymnasieskolan 2011* (Gy11) är Svenska som andraspråk indelat i tre delkurser, där den första ingår i alla nationella program och de två resterande ingår i de högskoleförberedande programmen (Skolverket, 2011c, s.182ff). Ämnesplanen omfattar drygt åtta sidor och i den första delen presenteras ämnets syfte och åtta mål. Den första delkursen, Svenska som andraspråk 1, som ingår i denna undersökning, omfattar drygt två sidor. Under rubriken ”Centralt innehåll” beskrivs i åtta punkter vad som utgör stoff i kursen. Därefter följer kunskapskrav för de olika betygen A-E. Kommentarmaterialet omfattar sammanlagt sex sidor. I denna kursplan uttrycks syftet för kursen enligt följande: ”Ämnet svenska som andraspråk ger elever med annat modersmål än svenska möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga” (Skolverket, 2011c, s. 182). Genom dessa artikuleringar har en förskjutning från de föregående två kursplanerna skett mot att eleven ska utveckla sitt språk, inte enbart tillgodogöra sig det som ingår i utbildningen. I inledningen av ämnesplanen återfinns följande artikulering: ”Ämnet bidrar till att eleverna stärker sin flerspråkiga identitet och tillit till sin egen språkförmåga” (Skolverket, 2011c, s. 182). I inledningen nämns också att det är ”genom språket som vi uttrycker vår personlighet och interagerar med andra människor i olika situationer” (Skolverket, 2011c, s. 182). I dessa artikuleringar återfinns tecken som ”tillit” och ”uttrycker vår personlighet”. Eleven ska alltså utveckla sin förmåga att våga använda språket i olika sammanhang, men även uttrycka sin identitet. Ämnet svenska som andraspråk ges i analysen av ämnesplanen ett personlighetsutvecklande syfte i dessa artikuleringar. Detta återfinns inte i mål- och kursbeskrivning. I dessa delar är innehållet av mätbar karaktär. Artikulationerna där tecken ”tillit” och ”personlighet” ingår ses som avlagrade diskurser från den tidigare kursplanen från 2000, då de reartikuleras i ämnesplanen från 2011.

I 2011 års ämnesplan, Svenska som andraspråk 1, finns artikuleringar som uttrycker de undervisningsmål som lyfter elevens kommunikationsförmåga i olika situationer. Ett exempel är ”Förmåga att kommunicera i tal och skrift och anpassa språket till ämnets syfte, situation och mottagare” (Skolverket, 2011c, s. 182). I detta fall tolkas innehållet vara en diskursiv avlagring från föregående kursplan, eftersom elevens kommunikationsförmåga fokuseras. I kursplanen

från 2011 framgår även vad undervisningen ska medföra utifrån fokus på språkstruktur genom artikulationer som ”Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad och språkliga normer” och ”kunskaper om språk och språklig variation” (Skolverket, 2011c, s. 182). Även artikulationer som att ”använda ett rikt ordförråd” återfinns bland målbeskrivningarna. I det centrala innehållet återfinns ”Svenska språkets ordförråd och struktur” samt ”textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag i framförallt berättande, beskrivande och argumenterande texter”. I artikulationerna urskiljs inte enbart de avlagringar som tidigare nämndes, utan också ett fokus på språkstruktur. I målen och det centrala innehållet beskrivs dock en kompetens gällande språkstruktur som är starkt förbunden med olika kommunikationssituationer, det vill säga att kompetensen ska användas och visas i ett kommunikativt sammanhang och inte som isolerade moment i undervisningen.

I kommentarmaterialet återfinns följande artikulation kring olika texter i undervisningen:

Medan grundskoleämnet svenska som andraspråk har lagt starkt fokus på läsning av litteratur betonar gymnasieämnet vikten av att arbeta med ett varierat språk från olika texttyper för att öva upp ett funktionellt språk och klara studierna i andra ämnen. (Skolverket, 2011d, s. 3)

Längre fram i detta kapitel presenteras diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen*. I det avsnittet analyseras hur skönlitteraturens roll har förskjutits i de olika kursplanerna. I ovan citerade artikulation ger läsning av texter genom artikulationen ”arbeta med ett varierat språk från olika texttyper” (Skolverket, 2011d, s. 3) anvisningen att läsningen har till syfte att förbättra språkfärdigheten. Skolämnet svenska som andraspråk ges också rollen av stöd för andra skolämnen genom att ämnet ska ”öva upp ett funktionellt språk” (Skolverket, 2011d, s. 3) och därmed hjälpa eleven att ”klara studierna i andra ämnen” (Skolverket, 2011d, s. 3). Detta perspektiv skrivs inte fram i ämnesplanen, mer än att språket är av stor vikt vid tänkande och lärande.

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Formell språkfärdighet*

Vid analys av kursplanerna i grundskolan urskiljs diskursen *Formell språkfärdighetsdiskurs* som den dominerande inom diskursordningen. Inom denna diskurs sorteras de ekvivalenskedjor och artikulationer som handlar om grammatik, uttal och språklig konstruktion.

Skolämnet svenska som främmande språk i grundskolan utgick i Lgr80 från en språksyn där strukturövningar var en bas för språkinläring. Där fanns också ett stort inslag av kontrastiv grammatik och uttal i kommentarmaterialet från 1985. I de kursplaner som publicerades 1996

och 2000 talas det inte längre om explicita grammatikövningar, utan här framhålls en funktionell språkbehärskning där eleven vågar använda språket. Kravet på språklig korrekthet finns kvar, men en diskursiv förskjutning har skett. I kursplanen från 2000 betonas att språklig korrekthet inte ska stå i fokus under elevens tidiga undervisning i svenska. I dessa två kursplaner uppmärksammas synen på språk- och kunskapsutvecklingens samband; språk lärs inte in isolerat, utan behöver en kontext. Forskning kring sociokulturellt lärande har rimligen påverkat kursplanerna i och med att skrivningar kring elevens förmåga att kunna delta i samtal, diskussioner samt kunna uttrycka sig med hänsyn till olika mottagare tydligt skrivs fram.

Kursplanen i Lgr11 är mer detaljstyrd än tidigare kursplaner. Det centrala innehållets punktlister ger en inblick i vad kursplaneförfattarna anser ska ingå i undervisningen. I diskursen *Formell språkfärdighet*, där inslag såsom form och uttal syns i det centrala innehållet, finns mer detaljerade anvisningar, vilket tyder på att den explicita grammatik- och uttalsundervisningen har en plats. Det centrala innehållet Språkbruk har delar som sorteras in i diskursen. I denna kursplan finns artikulationer som handlar om ords betydelse, klassificering och ordbildning. I och med att kursplanen från 2011 lyfter fram språklig färdighet mer i detalj än vad kursplanerna 1996 och 2000 gör, liknar kursplanen i Lgr11 den som återfinns i Lgr80 på vissa punkter. En tillbakagång till en mer formell språkundervisning går att urskilja. Kursplanerna från 1996 och 2000 har en annorlunda karaktär då den formella språkläran är nedtonad. Artikulationerna i kursplanen i Lgr11 anammar inte synen på språklära från 1980 till fullo, utan menar att det tar tid att utveckla språklig korrekthet, men i och med att de grammatiska termerna finns med i det centrala innehållet betyder det att dessa moment ingår i undervisningen. Detta kan innebära att eleven tränar specifika språkmönster explicit, det vill säga att form tränas isolerat från kommunikation i ett sammanhang. Kursplanens centrala innehåll ger ingen vägledning om hur språkmönster ska undervisas, vilket öppnar för lärares egna tolkningar. Betygskriterierna tar däremot upp text och tal i olika sammanhang för att eleven ska kunna få ett visst betyg. Det betyder att eleven inte behöver visa kunskaper i språklära skilt från kommunikativa språkhandlingar i ett sammanhang.

I målformuleringarna och de centrala innehållen för gymnasiet är fokus på vad undervisningen ska ge för resultat och de kunskaper som utbildningen bidrar till. Kursplanerna handlar om vad eleven ska kunna på individnivå. Det sociokulturella lärandet i formuleringar likt ”i interaktion med andra” nämns inte alls. I kommentarmaterialet för kursplanen i grundskolan finns däremot följande:

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 alltså avgörande för tankeutvecklingen och lärandet i skolans ämnen såväl som i hela livet. 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)

I citatet ovan framkommer det tydligt att det sociokulturella lärandet har en stor roll i språktilläggnandet, men också för identitetsutvecklingen. Detta perspektiv är som tidigare nämnts inte lika uttalat i kursplanetexten, där fokus istället ligger på de förmågor som eleverna ska utveckla.

Under 1980 – 90-talet utvecklades forskning om interaktionens betydelse för språkutveckling och i Sverige publicerade Inger Lindberg sin forskning om interaktionens roll för andraspråksinläring (Lindberg, 1995). Hon skriver att språk bör läras in i ett autentiskt sammanhang, där inflödet, det vill säga det språk som inläraren möter, och kommunikationen har en stor del i språkutvecklingen. I kursplanerna från 1996 och 2000 lyfts elevens kunskap när det gäller att föra en dialog, vilket inte tidigare skett. Ett exempel är från strävansmålen, som säger att eleven ”i samtal med andra kan uttrycka känslor och de tankar litteraturen väcker” (Skolverket, 1996, s. 82). Även i strävansmålen från 2000 finns liknade skrivningar, men i stället för att föra samtal används ordet dialog. Kursmålen och betygskriterierna i de båda kursplanerna har också skrivningar där elevens förmåga att interagera muntligt tas upp. I kursplanerna har alltså interaktionens betydelse fått större uppmärksamhet, vilket torde bero på att influenser från sociokulturell lärandeteori hade beaktats när kursplanerna skrevs.

Den forskning som kan sättas i samband med språkdidaktik och som kan ha påverkat kursplanerna i Lgr11 och Gy11 är främst den om språkutvecklande arbetssätt, där internationella forskare som Schleppegrell (2004), Gibbons (2016) samt Haijer och Meestringa (2010) verkar. Även genrepedagogiken som följt har ett inflytande på kursplanen från Lgr11, vilket dock inte är explicit eftersom ordet ”genre” inte finns i kursplanen, men i det centrala innehållet finns skrivelser om sakprosatexter. De beskrivs på ett sätt så att läsaren av kursplanen förstår att det handlar om att se texters modeller, språkliga drag, enskilda ord och begrepp, vilket är centralt inom genrepedagogiken (Gibbons, 2016). Följande citat är ett exempel: ”Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg. Texternas syften,

innehåll, uppbyggnad och språkliga drag samt deras ord och begrepp” (Skolverket, 2011a, s. 244). Kursplanen i Lgr11 har, visar analysen, till en del kopplingar till och har konstituerats av forskning kring språkdidaktik. Där har språkutvecklande arbetssätt och genrepedagogik blivit en del av de arbetssätt som rekommenderas av internationella och nationella andraspråksforskare. I kursplanen ses innehåll som kan kopplas till detta arbetssätt genom att man vid studiet av texter tar upp språkliga drag, uppbyggnad samt ord och begrepp. I kommentarmaterialet finns skrivningar som handlar om texters olika funktioner och utseende, men inte heller där finns något som gör att läsaren förstår vilken forskning som ligger bakom skrivningarna i dokumenten. En förklaring som ges till varför inte genre nämns i detta sammanhang är att begreppet inte ska blandas ihop med andra betydelser av genre (Skolverket, 2011b s. 20). Exempelvis är litterär genre ett begrepp som används i kursplanerna när det handlar om litteraturundervisning.

Vid analys av Lgr11, vilket är den fjärde kursplanen i ordningen, urskiljs de avlagrade diskurser som kan härledas till tidigare kursplaner. Synen på språklig korrekthet är ett exempel. I alla kursplaner framhålls att språklig korrekthet inte ska vara ett krav till en början, men är sedan ett mer eller mindre uttalat krav i mål eller betygskriterier. Synen på ämnet som främst ett språkinlärningsämne är övergripande i alla grundskolans kursplaner. Lgr11 är dock den mest omfattande och detaljerade kursplanen, där grammatiska begrepp tas upp i det centrala innehållet på ett sätt som inte tidigare gjorts. I likhet med Lgr80 har grammatiken en uttalad roll i Lgr11. En förskjutning har skett från grammatik i explicita övningar till grammatik i kontext, vilket har fått en framskjuten position i kursplanen. Förskjutningen i den senaste kursplanen i svenska som andraspråk när det gäller grammatik är förvisso en tillbakagång till en mer explicit syn på grammatikundervisning, men omfattar samtidigt en syn som innebär att grammatik ska läras in i en naturlig kontext, inte med explicita övningar där fokus ligger på ett visst grammatiskt mönster. Att språkliga mönster ska läras in i en naturlig kontext ses här som en diskursiv avlagring från kursplanerna från 1990-talet. I dessa kursplaner förekommer artikuleringer om att eleverna ska träna på att uttrycka sig i olika sammanhang för att få en bättre språkbehärskning, vilket ger den synen på språkinläring ett tydligare utrymme i diskursen. Utifrån resultaten i analysen framträdde den diskursiva myten ”Den explicita grammatikundervisningen är av stor betydelse för språkinläringen”. Myten uttrycker en övergripande uppfattning om språkinläring och undervisning som går att utläsa i analysen. Även om grammatikundervisningen uttrycks på olika sätt i de analyserade kursplanerna har den en framskjuten plats i diskursen.

Ett rimligt skäl till att de skrivningar som handlar om språkbehärskning är organiserade och uttryckta på detta sätt i de senaste kurs- och ämnesplanerna för grundskola och gymnasieskola är att språkbehärskningen är enklare att mäta genom prov eller annan bedömning än genom exempelvis personlig utveckling. Englund (2012, s. 23) framhåller att utbildningsväsendet har fått en ny karaktär under 2000-talet, där standardiseringar och betoning av det han benämner learning outcomes, styr verksamheten. När elevens språkkunskaper i Lgr11 formuleras på ett sätt så att de är mätbara ligger detta i linje med läroplansforskningens beskrivning av mål- och resultatstyrning. En läroplan är statens verktyg för att styra skolverksamhet (Englund, Forsberg & Sundberg, 2012, s. 9). Analysen visar en förskjutning mot mätbarhet och det är en rimlig slutsats att det är statens intention.

I Lgr80 omtalas svenska som andraspråk som ett stödämne, där nybörjarundervisning är i fokus. Denna typ av artikulationer försvinner i senare kursplaner, även om spår fanns kvar i 1996 års kursplan, där undervisningen skulle hjälpa eleven i alla ämnen. Många gånger har ämnet setts som underordnat svenskämnet (jfr. Torpsten, 2008; Economou, 2015), men i denna analys framkommer att den del av ämnet som handlar om formell språkfärdighet har starka band till en annan forskningstradition, nämligen den som handlar om språkdidaktik och andraspråksutveckling.

Kursplanernas innehåll utgår alltså till en del från forskningen inom området språkdidaktik och andraspråkselevs språkinläring, men även från politiska beslut utifrån internationella mätningar av elevers kunskaper, exempelvis PISA. Diskurs som social praktik står i ett dialektiskt förhållande till andra sociala praktiker och bidrar inte bara till att forma och omforma sociala strukturer, utan speglar dem också (Fairclough, 2010). Kursplanerna i svenska som andraspråk säger inte enbart vilka kunskapskrav som ämnet eller skolan som social praktik ställer på eleven. Dessa kunskapskrav formas också av omgivande sociala praktiker, exempelvis politik och samhälle i övrigt, och de förväntningar som dessa sociala praktiker har på vad eleven ska kunna efter avslutad kurs. I kursplanerna artikuleras att elevens språkkunskaper ska vara så goda att eleven kan gå vidare till arbetsliv eller vidare studier, vilket kan ses som den omgivande sociala praktikens krav på eleverna. Inom läroplansteorin sägs styrdokument vara politiska kompromisser och skrivningar om eleven som framtida arbetstagare ses här som ett slags produktion av arbetskraft och nyttiga medborgare. Diskussion kring detta återfinns i slutet av kapitlet, då begreppen sätts i samband med de övriga urskilda diskurserna.

Integrering

I det tidigare avsnittet fastslås att den dominerande diskursen i kursplanerna är den som handlar om elevens språkfärdighet. I föreliggande avsnitt presenteras ytterligare en diskurs som urskilts i materialet och som benämns *Integrering*. I kurs- och ämnesplanerna från 1980, 1996, 2000 och 2011 finns artikulationer som på olika sätt berör elevens integration i samhället och i samtliga kursplanetexter finns artikulationer som säger att eleven ska utveckla språkkunskaper för att kunna verka och leva i samhället. I denna diskurs urskildes därför nodalpunkten *samhälle*. Tecknet återkommer i många artikulationer och fungerar som nav i diskursen om elevens integration. Ett ytterligare tecken som ofta återkommer i de nämnda kursplanerna och som därmed har en speciell ställning är tecknet ”kultur”. Detta tecken är mångfacetterat och har olika betydelser i olika diskurser, vilket innebär att kultur är en flytande signifikant vars innebörd läses i en viss diskurs. Tecken vars betydelse diskursen försöker fastslå har benämningen *element* utifrån diskursteorin. När betydelsen av den flytande signifikanten har satts inom diskursen får det ställning av *moment*, vilket betyder att tecknets betydelse är tillfälligt bestämt inom diskursen (se kapitel 2). I den här diskursen har tecknet ”kultur” rollen som moment, även om betydelsen förskjuts över tid, vilket diskuteras vidare nedan. Utifrån nodalpunkt och moment har ekvivalenskedjor lagts samman, och artikulationen kring dem har analyserats. På så sätt har diskursen integrering urskilts. I tabell 3 ges en översikt över diskursen *Integrering*.

Tabell 3. Översikt av diskursen Integrering.

| | |
|-----------------|---|
| nodalpunkt | Samhälle |
| moment | Kultur |
| ekvivalenskedja | Svensk kultur, vår kultur, svenskt vardagsliv, ursprungskultur ≠ svensk kultur, kulturarv ”rikt och varierat språk” ”kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts”. |
| myt | En svensk enhetlig kultur. |

Grundskolans kursplan från 1980

Tecknet ”kultur” är flertydigt och har olika innebörd beroende på sammanhanget. I alla analyserade kursplaner för grundskolan återfinns tecknet, vilket visar att det har en status där

det definierar och bygger upp betydelsen i artikulationen kring begreppen kultur och samhälle. I 1980 års kursplan beskrivs vägen till integration vara att eleverna får undervisning i svenskt samhällsliv och kultur:

Eleverna bör stifta bekantskap med svenskt vardags- och arbetsliv, med närsamhället och med svenska samhällsförhållanden. De bör få del av svensk kultur i litteratur, musik m m och på sätt öka sina möjligheter att känna gemenskap med människor i Sverige och samhörighet med både sin ursprungskultur och den svenska kulturen. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 144)

Genom tecken som ”bekantskap” ”svenska samhällsförhållanden” och ”den svenska kulturen” fastslås i artikulationen att eleverna genom undervisningen ska känna gemenskap med människor som är införstådda med den svenska kulturen och att de själva ska införlivas i densamma. Eleven uppges ha en kultur med sig, sin ”ursprungskultur”, och ska anamma den svenska för en ökad gemenskap. Integration sker dels genom kontakt med samhället, dels genom inblick i svenska kulturyttringar som litteratur och musik.

Den svenska kulturen är inte definierad i kursplanen eller kommentarmaterialet, men i och med att den nämns i bestämd form fastslås att det finns en svensk kultur. Laclau och Mouffes (2001) begrepp *myt* förklaras vara en representation av dominerande föreställningar vilka inte har något samband med en strukturell objektivitet. Valet av *myt* ger dock en ram för diskussionen om tecknet kulturs position inom diskursen. Inom en diskurs sker, som tidigare nämnts, en diskursiv kamp. Det sker även en kamp om mytens innehåll då vi inte är överens om dess innehåll. Det torde finnas många definitioner av ”svensk kultur”, men å ena sidan begränsas innehållet i den här diskursen, eftersom ”svensk kultur” inom kursplanekontext diskuteras. Å andra sidan finns det fortfarande utrymme för tolkningar och förskjutningar.

I diskursen *Integrering* ses tecknen ”ursprungskultur” och ”den svenska kulturen” som en del av den diskursiva myten om en enhetlig svensk kultur. Tecknen sätter en ram för vilka kulturer eleven ska förhålla sig till, men texterna ger ingen förklaring på vad dessa kulturer innehåller och läsaren ges då möjlighet att tolka och lägga in egna betydelser i tecknen. Ur ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv speglar dessa tecken, då de står i bestämd form, föreställningar om att det endast finns en kultur av vardera.

I kommentarmaterialet från 1985 nämns begreppet *svensk kultur* som något svårdefinierat, men det är tydligt att den ändå går att finna, och i texten ges en kortfattad överblick över vad som läggs in i begreppet. Denna svenska kultur bygger, enligt kommentarmaterialet, bland annat på

följande: individualism, protestantism, kollektiva lösningar, samförståndsanda och det moderna samhällets framväxt under 1900-talet (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 17). Vidare återfinns i kommentarmaterialet artikulationer som förmedlar att en del invandrare kan komma från en kultur där mer agrara livsmönster gäller och där individen ställs inför andra krav än i ett västerländskt industrisamhälle. De agrara livsmönstren kännetecknas, enligt kommentarmaterialet, av att individen ingår i ett större kollektiv, där släktbanden inom gruppen är starka (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 17).

Även artikulationer kring hur barnuppfostran skiljer sig åt i Sverige och ursprungslandet samt hur detta kan få konsekvenser för skolgången återfinns i kommentarmaterialet. Det västerländska, i synnerhet det svenska, sättet att uppfostra barn på sägs bygga på Luthers tankar om ett samvete där barn uppfostras genom att vuxnas krav internaliseras och blir barnens egna. Sanktioner kopplas ofta samman med skuld. Barn från andra länder kan, enligt texten, uppfostras med att kontroll och sanktioner är mer direkta (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 17). Det nämns dock inget om hur dessa sanktioner konkret kommer till uttryck. Barnuppfostran och familjeband kan då påverka elevens skolgång och framtid:

Sådana skillnader kommer till uttryck i skolans arbete på olika sätt, bl a i vårt synsätt på eleven som enskild individ, med betoning på individuell prestation, självförverkligande, ”inbyggd” arbetsmoral och eget ansvar för framtida yrkes- och utbildningsval. Många invandrarelever är här mindre självständiga gentemot familj eller släktgrupp; prestationer och utbildningsval är då inte elevens ensak utan hela gruppens. (Skolöverstyrelsen, 1985, s.17f)

I dessa artikulationer beskrivs svensk kultur och ursprungskultur som praktiker med olika historisk bakgrund. Den svenska kulturens levnadssätt beskrivs i positiva ordalag, där resultatet blir självförverkligande med en inbyggd arbetsmoral och ett eget ansvar för framtiden. Detta nämns inte när det gäller eleven som studerar svenska som andraspråk, utan där beskrivs eleven som en del av ett kollektiv och individens val är begränsade utifrån vad familjen önskar.

I kommentarmaterialet återfinns artikulationer som både problematiserar och ger anvisningar om undervisningen kring kulturbegreppet. I texten skrivs det fram att undervisningen bör analyseras ur kulturell synvinkel, det vill säga hur undervisningsmaterial beskriver svenskhet gentemot ursprungskultur ur ett kontrastivt perspektiv och hur det går att använda i undervisningen. Målet är att en ömsesidig respekt mellan kulturerna ska nås. I artikulationerna handlar det dock enbart om två kulturer, tecknen ”den svenska kulturen” och ”ursprungskulturen”, men det öppnar för jämförelser i artikulationer om att undervisningen ger

möjligheter att diskutera skillnader och likheter mellan de båda kulturerna (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 16).

Grundskolans kursplaner från 1996 och 2000

Artikulationer om ursprungskultur och den svenska kulturen återfinns även i kursplanerna från 1996 och 2000, där de har ett stort utrymme i avsnittet Språk och kultur:

Språk och kultur är mycket förbundna med varandra. Elever med ett annat modersmål är mer eller mindre delaktiga i två kulturer: den egna gruppens och den svenska. Kultur i vid bemärkelse innebär ett komplicerat nätverk av osynliga normer, regler och förhållningssätt. Undervisning i svenska som andraspråk skall synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleverna skall förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på. (Skolverket, 1996, s. 83)

Texten i kursplanen från 2000 är, med ett undantag, identisk. I stället för ”Undervisning i svenska som andraspråk skall” står det ”Centralt i ämnet svenska som andraspråk är att synliggöra likheter och skillnader” (Skolverket, 2000a, s. 104). Den svenska kulturen används dock i artikulationerna som en väg till integration, eftersom eleverna ska ”förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på”. Om eleven känner till sådant som hör till svensk kultur sker en integration och eleven blir införlivad i samhället. Vad denna kulturkunskap består av eller hur undervisning ska läggas upp för att detta mål ska nås anges inte i någondera av dessa kursplaner.

I kursplanen från 1996 återfinns artikulationer om att undervisningen ska synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturen och det svenska samhällets synsätt och värderingar. När eleven ska förstå skolans värdegrund och det svenska samhället är detta nödvändigt. I kursplanen nämns inget om elevens erfarenheter av andra kulturer och bakgrundskunskaper, utan innehållet koncentreras på att förstå den svenska kulturen. Kursplanen från 1996 presenterar ett synsätt på kultur som har två sidor i det här sammanhanget: elevens ursprungskultur och den svenska kulturen. Eleverna kan enligt kursplanetexten vara mer eller mindre delaktiga i båda. Det tas för givet att eleven enbart har tillgång till två kulturer och att dessa är åtskilda. I kursplanen nämns också svensk värdegrund i strävansmålet, vilket uttrycker att eleven ”lär känna svensk skönlitteratur och svensk kultur samt blir delaktig i den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar” (Skolverket, 1996, s. 82). I 2000 års kursplan har detta strävansmål ändrats: ”får möjlighet att förstå svensk skönlitteratur och svensk kultur och blir

förtrogen med den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar och även lära känna skönlitteratur från andra delar av världen” (Skolverket, 2000a, s. 103). Artikulationerna i dessa kursplaner klagör att det finns en svensk värdegrund och kultur, men varken i kursplanen eller i kommentarmaterialet finns någon ytterligare anvisning vad tecknen ”värdegrund” och ”kultur” innebär. Detta gör tecknen öppna för diskursiv hegemoni samtidigt som de är tolkningsbara. Undervisningen ges uppdraget att fostra eleverna till delaktighet eller förtrogenhet med svensk värdegrund. I skrivningen förutsätts att eleverna inte har en likadan syn på värdegrund som den som anses vara den svenska, men hur den synen gestaltas och vad den består av går inte att utläsa. I kursplanerna från 1980, 1996 och 2000 återfinns alltså inte artikulationer om vad en svensk kultur innebär, förutom i Lgr80:s kommentarmaterial från 1985.

Grundskolans kursplan från 2011

I Lgr11 har kulturbegreppet helt tagits bort i och kommentarmaterialet anges detta bero på att det idag är svårt att definiera vilken ursprungskultur en elev tillhör:

Skälet är att kulturbegreppet är mer problematiserat än tidigare. Det går inte längre att enkelt 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. (Skolverket, 2011b, s. 6)

I kommentarmaterialet återfinns alltså tecknet ”ursprungskultur”, men här anger artikulationen att det är svårt att definiera en elevs ursprungskultur. I diskursen har en förskjutning skett när det gäller tecknet ”ursprungskultur”, från något till vilket lärare ska ta hänsyn, till något som inte nämns i kursplanen, men som ändå tar plats i diskursen genom att uppmärksammas i kommentarmaterial.

Gymnasieskolans kursplaner från 1990, 1996 och 2000

I de analyserade kursplanerna i svenska som andraspråk från 1990 till 2000 återfinns artikulationer där tecken kring ”kultur” ingår. I kursplanen från 1990 finns en formulering som gäller eleven och kultur. Det är det tredje målet i kursplanen som lyder ”öka elevernas kunskap om och förståelse för den svenska kulturen” (Skolöverstyrelsen, 1990a, s. 4). Utifrån artikulationen tolkas att ämnet ska ge en överblick över svensk kultur. Kulturbegreppet ingår alltså även i denna kursplan, men artikulationerna ger inte heller här någon mer detaljerad anvisning för vad som skulle kunna ingå i undervisningen.

I 1996 och 2000 års kursplan för gymnasieskolan återfinns artikulationer kring kultur och tradition följande artikulation kring kultur och tradition under rubriken Ämnets syfte: ”ämnet syftar också till att fördjupa förståelsen av livet i Sverige, så att eleverna blir allt mer delaktiga i svenska förhållningssätt och traditioner” (Skolverket, 2000c, s. 186). Vidare återfinns en artikulation kring texter under rubriken Ämnets karaktär och uppbyggnad, där ”Studiet av svenska texter i vid bemärkelse bidrar till kunskaper om svensk kultur och svenskt samhällsliv” (Skolverket, 2000c, s. 188). Texter har alltså även i denna kursplan en roll av kulturbärare och ska leda till elevens integrering i Sverige. I denna kursplan finns även formuleringar om litteratur från övriga världen. Skönlitteraturens roll i kursplanerna diskuteras vidare i nästa diskurs nedan.

Gymnasieskolans ämnesplan från 2011

Utifrån artikulationer och tecken i ämnesplanen från 2011 får eleven genom sina språkkunskaper en möjlighet att ”verka” i samhället: ”Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts” (Skolverket, 2011c, s. 239). Det är sålunda genom språket, som grund för att förstå och verka med andra, som integrering sker. I den tidigare kursplanen från 2000 återfinns tecknet ”påverka”, i ett av strävansmålen i kursplanen:

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet erövrar ett medel för tänkande och lärande, kontakt och påverkan. (Skolverket, 2000c, s. 102)

Tecknet ”påverka” finns inte i 2011 års ämnesplan, men däremot ”verka”, vilket ger intryck av att eleverna ska leva och handla i samhället, men inte påverka det. En artikulation i kursplanen från Gy11 tyder dock på att eleverna ska utveckla sin förmåga att uttrycka egna åsikter: ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier” (Skolverket, 2011c, s. 239). Det är dock inget nämnt om att uttrycka sina åsikter för att påverka omvärlden. Eleven ska utveckla kunskaper *om* att uttrycka åsikter, men inte *i*. Artikulationen i kommentarmaterialet uttrycker att eleven ska utveckla kunskaper *i* och *om* språket, där prepositionen *i* beskriver att eleven ska ha kunskaper så att hon eller han är trygg och säker i sin språkanvändning och automatiskt anpassar språket till situation och mottagare. Prepositionen *om* används i kommentarmaterialet i uttrycket ”kunskaper *om* ett språk”, vilket beskriver att eleven kan

diskutera exempelvis om hur en text byggs upp. I och med att prepositionen *om* och inte *i* används när det handlar om att besitta kunskaper i att formulera egna åsikter signaleras att det räcker med att veta hur åsikter uttrycks. De behöver inte användas i praktiken.

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Integrering*

I de analyserade kursplanerna har artikulationen kring andraspråkseleven inom diskursen *Integrering* förskjutits. I grundskolans kursplan i Lgr80 konstrueras svenska som andraspråkseleven som någon som kommer från en kultur som är skild från den svenska. I texten anges detta vara en generalisering. I 1996 och 2000 års kursplaner beskrivs eleven som någon som kan komma från en kultur som skiljer sig från den svenska eller västerländska. Artikulationer om svensk kultur kan böttna i att den elevkategori som behövde ämnet svenska som andraspråk var relativt ny och växte på grund av människors migration under 1970-talet och framåt. Att inte kunna språket behöver inte betyda att värdegrunden och kulturen skiljer sig åt. Sammantaget framgår i kursplanerna från 1980, 1996 och 2000 att eleven ska anamma den svenska kulturen. Integrering sker på det svenska samhällets villkor och av kursplanerna framgår det inte hur det svenska samhället integreras med elevens kultur.

I kursplanen från 2011 återfinns inte den här typen av artikulationer, med hänvisning till att elevens ursprungskultur är mer svårdefinierad idag. Här finns dock ett intertextuellt samband mellan kursplanerna 1996, 2000 och kommentarmaterialet från 2011, där ursprungskultur ses som en faktor att ta hänsyn till. Vid analys av artikulationerna i kommentarmaterialet framgår att eleven även i detta konstrueras som någon som har en ursprungskultur. I artikulationen ses problemet med begreppet vara att eleven och familjen har bott lång tid i Sverige och därför är det svårt att urskilja en ursprungskultur. Det diskuteras inte att en integrering troligen har ägt rum och att en ny slags kultur har uppstått. Diskursen håller alltså fast vid ett monokulturellt synsätt i kommentarmaterialet, där eleven har med sig en kultur och ska möta en annan. Dessa typer av artikulationer har dock blivit färre och fått mindre utrymme i diskursen i och med att artikulationer om kunskap om svenska värderingar och svensk kultur inte längre går att finna i kursplanen från 2011.

Analysen av artikulationer i gymnasieskolans kurs- och ämnesplaner visar det sig att även de har förskjutits mot en mer inkluderande syn på eleven utifrån kulturbegreppet. Artikulationen kring myten "En svensk enhetlig kultur" har försvagats i utsagorna. I och med att utsagor om svensk kultur inte finns med i kursplanen för grundskola och ämnesplanen för gymnasiet från 2011 läggs inte heller några förväntade egenskaper på eleven. Ju fler utsagor om svensk kultur

och elevens ursprungskultur som återfinns, desto mer olik beskrivs andraspråks eleven vara de övriga eleverna ur ett kulturperspektiv. När dessa utsagor inte längre finns med, förskjuts diskursen *Integrering*. Elevens position blir en annan, där hon eller han inte längre är någon som har en annorlunda kultur och behöver lära sig den svenska kulturen, vilket då kan leda till att eleven inkluderas i skolan från början ur denna aspekt.

Även i gymnasieskolans ämnesplan från 2011 har diskursen *Integrering* förskjutits mot att integrering inte längre sker genom att anamma en ny kultur, utan det är enbart genom språket som eleven blir integrerad i samhället. I de tidigare kursplanerna återfinns utsagor om att undervisningen bör ge en inblick i svensk kultur, men i 2011 års ämnesplan har språkkunskapen en framskjuten roll för integrering av andraspråks eleven. Av analysen av ämnesplanen från gymnasieskolan 2011 går det att utläsa att diskursen har förskjutits mot att integrering sker genom rika och varierade språkkunskaper.

Inte heller i denna diskurs finns något gap mellan grundskolans och gymnasieskolans kursplaner från 2011 eller de kursplaner som tillhör Lpo94 och Lpf94. Diskursen integrering inom skolämnet svenska som andraspråk har dock över tid förskjutits från att framhålla att integration sker genom att anamma en enhetlig svensk kultur till att hävda att integration sker genom goda språkkunskaper.

Den mångtydiga skönlitteraturen

I det här avsnittet presenteras diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen*, vilken är den tredje diskursen som urskiljs i materialet. I kursplanerna för grundskolan från 1980, 1996, 2000 och 2011 samt för gymnasiet från 1990, 1996, 2000 och 2011 finns artikulationer som på olika sätt berör elevens läsning av skönlitteratur, vilket leder till att en egen diskurs kring skönlitteratur urskiljs. I denna diskurs urskiljs nodalpunkten *läsning av skönlitteratur och annan fiktionstext*. Diskursen omfattar inte övriga texttyper, exempelvis sakprosa, eftersom sakprosans syfte i första hand urskiljs vara att ge ökade språkkunskaper och ämneskunskaper. I och med det ingår den typen av text i den tidigare presenterade diskursen *Formell språkfärdighet*. Skönlitteraturen har dock ytterligare syften i kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk, vilket ger en egen diskurs inom diskursordningen *Eleven som språkinlärare*. I diskursen som rör skönlitteratur finns flera beröringspunkter med diskursen *Formell språkfärdighet*. Läsning av skönlitteratur och annan berättande text har dock egna syften och även i denna diskurs är det möjligt att över tid urskilja förskjutningar.

Tecknen ”skönlitteratur” och ”fiktionstext” återkommer i många artikuleringar och fungerar som nav, nodalpunkt, i diskursen om elevens läsning. I syfte att ge en översikt av analysen visas i tabell 4 de diskursteoretiska begrepp som urskilts i diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen*.

Tabell 4. Översikt av diskursen Den mångtydiga skönlitteraturen

| | |
|-----------------|--|
| nodalpunkt | Läsning av skönlitteratur och andra fiktionstexter |
| moment | Syftet med undervisning av skönlitteratur och andra fiktionstexter |
| ekvivalenskedja | ”sagor, dikter, berättelser ramsor osv som är speciella för vår kultur och tradition” ”möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” ”att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.” ”skönlitterära genrer”, ”berättarperspektiv” |
| myt | Läsning syftar till språkutveckling, integration och bildning. |

Grundskolans kursplan från 1980

I kursplanen från Lgr80 innehåller artikuleringen om läsning många delar (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 142) och tre syften med litteraturläsningen blir tydliga: ”Texterna *skall* ge information och upplevelse. Läsningen *skall* ge underlag för samtal kring elevernas egna intryck av det lästa samt om textens innehåll. I samband med läsningen *skall* eleverna få kunskaper om olika författare” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 142, författarens kursiveringar).

I citatet artikuleras tre olika syften. För det första ges ett innehåll, genom tecknen ”information” och ”upplevelse”. Det ges ingen anvisning om vilken slags upplevelse eller information som avses. Läsningen ska för det andra ge underlag för litteratursamtal, vilket i sin tur har flera syften. Läsningen är ett medel för språkutveckling då ”samtal” ska genomföras. Här avses den muntliga förmågan, men också att eleverna tränar läsförståelse och delar med sig av sina egna upplevelser av läsningen. För det tredje artikuleras genom tecknet ”få kunskaper” att eleverna

även ska inhämta kunskap om olika författare, vilket visar att momentet om läsning också har ett bildningssyfte.

I den här kursplanen urskiljs även ett integrerande syfte, då litteraturvalet ska utgå från de sagor och berättelser som barn födda i Sverige kan ha stött på. Det gör att denna diskurs har beröringspunkter med diskursen *Integrering*. Diskurser inom samma diskursordning rör sig på samma arena, men eftersom olika nodalpunkter återfinns i materialet uppstår olika diskurser:

Svenska barn är redan före skolåldern förtrogna med en del sagor, dikter, berättelser ramsor osv som är speciella för vår kultur och tradition. Sådana texter bör väljas och läsas efter elevernas intresse. Avsikten är att eleverna ska få möjlighet att utveckla ord och begrepp som man förutsätter att alla behärskar och vars betydelse oftast endast antyds. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 143)

I textutdraget ovan anges att avsikten med, och främsta anledningen till, läsning av skönlitteratur är att utöka elevernas vokabulär och begreppsförståelse. Det står också klart att undervisningen kring litteratur ska utformas på så sätt att man ska ge eleverna samma grund i litteratur som de elever vilka i kursplanen kallas ”svenska barn” har. Av artikulationen i kursplanen går det att utläsa att det finns en litterär grund som barn födda i Sverige känner till och att den grunden är gemensam för dem. Alltså finns det en outtalad kanon som bygger på svenska barns litterära erfarenheter, men den är inte angiven eller förklarad närmare i styrdokumentet.

I kommentarmaterialet från 1985 utvecklas läsningens roll mot språkinläring, men även som en väg in i den svenska litteraturen:

Läsningen ökar både det aktiva och passiva ordförrådet och språkkänslan. Välj ut lättlästa böcker som passar dina elever. Tänk på att böckerna bör vara spännande och fantasifulla. Det är lättare att läsa en bok som är rik på händelser. Sagor tilltalar många barn och de är ofta internationella. Förkortade utgåvor av klassiska berättelser kan för en del elever bli en väg in i den svenska litteraturen. (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 128f)

Ovan nämns läsning som ett medel för att utöka ordförrådet, men inte *hur* ordförrådet ökar genom läsning. Däremot poängteras texternas innehåll för att eleverna ska motiveras att läsa dem. Kommentarmaterialet rekommenderar lustläsning, och sagor ges som ett exempel på berättelser som tilltalar barn. I detta yttrande återfinns föreställningen om integration, då det som kallas klassiska berättelser i kommentarmaterialet sägs vara en väg in i den svenska

litteraturen. Sagor och klassiska berättelser nämns och att dessa ofta handlar om allmängiltiga teman som även kan återfinnas i svenska berättelser. Det yttersta målet med läsningen blir, ur den här aspekten, att eleven ska lära sig läsa svensk litteratur för att få en inblick i en svensk litterär kanon. I kursplanen i svenska som främmande språk från 1980 är det främst språkinläring som lyfts fram när det gäller litteraturläsning, men bildningstanken finns även den i texten.

Grundskolans kursplan från 1996 och 2000

I kursplanen i svenska som andraspråk från 1996 poängteras litteraturens integrerande syfte mer än i den tidigare. I ett av strävansmålen återfinns formuleringen ”lära känna svensk skönlitteratur och svensk kultur samt blir delaktig i den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar” (Skolverket, 1996, s. 82). Då svensk skönlitteratur nämns i samma mening som svensk värdegrund ger yttrandet ett intryck av att litteratur, kultur och värdegrund har ett samband, men hur detta samband ser ut framgår inte. Eleverna antas anamma den svenska värdegrunden genom svensk litteratur och kultur. Outtalat finns här en tanke som innebär att denna typ av bildning gör eleverna delaktiga i en kultur som gör dem till svenska medborgare.

En skillnad mellan kursplanerna från 1980 och 1996 är att den internationella litteraturen ska användas i undervisningen. I strävansmålen återfinns artikulationerna ”lära känna litteratur från andra delar av världen” och ”lära känna skönlitteratur från andra delar av världen och få förståelse för kulturens mångfald” (Skolverket, 1996, s. 82). I kursplanen från 1996 finns alltså artikulationer som ger vid handen att såväl svensk som internationell litteratur har sin plats i undervisningen. Härigenom presenteras en vidgad, global syn på litteratur som inte skrivits fram tidigare, vilket tyder på en diskursiv förskjutning. Det globala synsättet och frågan om identitetsutveckling återfinns även i artikulationen ”Skönlitteratur hjälper eleverna att förstå världen och sig själva” (Skolverket, 1996, s. 82). Artikulationer kring detta återfinns inte i 1980 års kursplan, vilket visar att en förskjutning har skett i diskursen.

I kursplanen från 1996 finns det som i analysen av den tidigare kursplanen kallas en outtalad kanon. I 1996 års kursplan används även tecknet ”kulturarv” i samband med artikulationen kring ett av målen för litteraturundervisningen. Eleven ska ”känna till några stora skönlitterära verk och författarskap som ingår i kulturarvet” (Skolverket, 1996, s. 84). Thavenius (1999, s. 145), som har undersökt svenskämnetns förändringar över tid, menar att det inom undervisningen i skolämnet svenska finns en uppfattning om en homogen svensk kultur och att litteraturundervisningen har byggt på ett litet urval av svensk och europeisk litteratur.

Thavenius slutsatser går att relatera till de artikulationer som återfinns i kursplanerna i svenska som andraspråk från 1980 och 1996, även om Thavenius analys gäller skolämnet svenska. Kursplanerna i svenska som andraspråk har från 1996 och framåt många likheter med skolämnet svenska, vilket bland andra Lundgren (2012, s. 134ff) och Economou (2015 s. 83) har konstaterat.

I kursplanerna för svenska som andraspråk från 1996 förskjuts litteraturens betydelse för inläring diskursivt i jämförelse med föregående kursplan. I kursplanen stipuleras att litteratur ger en väg för lust att lära. I ett strävansmål återfinns en artikulation som säger att eleven ”utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur och skapa med hjälp av språket samt därmed förbättrar sin språkfärdighet i svenska” (Skolverket 1996, s. 81). I kursplanen från 2000 har detta ändrats. I denna kursplan ska eleven ”Utveckla sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse” (Skolverket, 2000a, s. 102). Att eleverna ska motiveras till läsning framhålls som en väg in i språket. Ur ett diskursanalytiskt perspektiv är därför motivation ett moment i dessa kursplaner. Betydelsen är tillsluten, om än tillfälligt. Tecken såsom ”fantasi och lust”, vilka härleds till momentet motivation, har inte något utrymme i kursplanen som publiceras 2011 (se vidare nedan).

De båda kursplanerna från 1996 och 2000 har dock nästan identiska artikulationer som poängterar dels litteraturens roll för omvärldskunskaper, dels för inläring av vokabulär: ”Litteraturläsningen vidgar deras omvärldskunskaper och utgör en grund för ord- och begrepps-inläring i meningsfulla sammanhang” (Skolverket 1996, s. 83). Sammantaget har de artikulationer som urskilts i de tre äldsta kursplanerna gett läsning av skönlitteraturen ett framträdande syfte i diskursen, nämligen att ge eleverna en möjlighet att förbättra begreppsförståelse och ordförråd. Utöver detta urskiljs även ett bildningsideal och ett integrationsmål, då just svensk litteratur lyfts fram. Detta diskuteras vidare nedan, när kursplanen från 2011 analyseras. Som tidigare nämnts har den här diskursen beröringspunkter med diskursen *Integrering*, där det diskursiva momentet kultur återfinns i olika artikulationer. I den här diskursen finns tecknet ”kulturarv”, vilket dock inte återfinns i kursplanen från 1980, utan enbart nämns i kursplanen från 1996.

I kursplanen från 1996 fördelas alltså det diskursiva utrymme när det gäller litteraturundervisningen mellan den inhemska litteraturen och den internationella. En förskjutning från den enbart svenska litteraturen i den tidigare kursplanen har skett. Samtidigt återfinns artikulationer om ett icke definierat svenskt kulturarv. När det gäller språkfärdigheter

finns här inga artikulationer som gäller exempelvis ordinläring, men däremot poängteras läsförståelsen i målformuleringarna när eleven ska ”kunna läsa och tillgodogöra sig till åldern avpassad litteratur” (Skolverket, 1996, s. 84).

I ett par förändringar i kursplanen från 2000 artikuleras skönlitteraturläsningen på ett nytt sätt. En målformulering är att ”Eleven skall kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild och film” (Skolverket, 2000a, s. 104). Det vidgade textbegreppet är en ny artikulation som inte finns i de tidigare kursplanerna. I analysen av de undersökta kursplanerna fokuseras det dock på skönlitterära texter, eftersom artikulationer om dessa dominerar utrymmet i diskursen.

I 2000 års kursplan återfinns följande artikulation bland kursmålen: ”Eleven skall kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka” (Skolverket, 2000a, s. 106). I denna artikulation finns en inkluderande syn på litteraturläsningen, då den gäller alla människor i allmänhet och läsningen inte är styrd till en viss nation eller kultur. Eleven ska också kunna reflektera över den lästa litteraturen, vilket är en förändring från den tidigare kursplanen, där eleverna skulle kunna tillgodogöra sig, läsa och förstå litteraturen. Intentionen med en litterär kanon finns alltså i artikulationen ovan när kursen ska innehålla verk och författarskap av betydelse, men inga anvisningar om vilka dessa verk är går att utläsa. Ett bärande element i diskursen är olika författarskap, men i denna kursplan har en förskjutning skett mot *betydelsefulla* författarskap. Ingenting om författarskap från Sverige eller resten av världen nämns och då finns inte heller någon hierarki eller något syfte utifrån geografisk plats.

Grundskolans kursplan från 2011

Litteraturläsningen finns omnämnd i syftet i kursplanen från 2011 genom artikulationen: ”I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” (Skolverket, 2011a, s. 239). I ett av de sex huvudmålen återfinns följande formulering: ”Genom undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket, 2011a, s. 239). Utifrån dessa två artikulationer har litteraturdelens innehåll förskjutits till ett ämne där läsförmåga, litteraturhistoria och analys är centralt, även om syftet också anger att ”I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2011a,

s. 239). Kursplanen från 2011 är den enda gången som fiktionsläsning nämns i språkutvecklande sammanhang. I det centrala innehållet finns ingenting som sätter samman läsning med utveckling av ordförråd, något som i tidigare kursplaner nämnts som ett viktigt syfte för litteraturläsning.

I det centrala innehållet finns vidare ett tiotal punkter som beskriver innehållet i litteraturundervisningen. Dessa artikuleringer återfinns i det centrala innehållet för år 7-9:

Skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter från olika tider och skilda delar av världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.

Språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur. Parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar, inre och yttre dialoger.

Några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt skiljer sig åt ifrån varandra.

Några skönlitterära betydelsefulla författare och deras verk samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i. (Skolverket, 2011a, s. 243)

Litteraturundervisningen är här mer inriktad på litterär analys, då tecken som exempelvis ”uppbyggnad”, ”berättarperspektiv”, ”skönlitterära genrer” och ”betydelsefulla författare” återfinns i det centrala innehållet, något som inte var lika utpräglat i de tidigare kursplanerna. Eleven ska alltså lära och uppvisa en annan typ av kompetenser än i de tidigare kursplanerna. De artikuleringar om elevens egen utveckling och förståelse av omvärlden som finns i kursplanens syfte lyfts inte i det centrala innehållet. Istället får det som är mätbart ett större utrymme i det centrala innehållet, en utveckling som också konstaterats i analysen av den diskurs som handlar om språkfärdighet.

I den här analysen är inte målet att jämföra svenska som andraspråk med skolämnet svenska, men artikuleringarna i de båda ämnena är i många avseenden identiska. Det finns dock en anmärkningsvärd skillnad. I skolämnet svenska ska skönlitteratur från Sverige, Norden och övriga världen belysas. I svenska som andraspråk ingår däremot skönlitteratur från skilda delar av världen. I de tidigare kursplanerna i svenska som andraspråk från 1996 och 2000 finns, som tidigare konstaterats, en integrerande intention med läsningen av skönlitteratur. Undervisningen ska ge möjlighet att förstå svensk skönlitteratur, men de skönlitterära texterna ska även handla om sådant som ger inblick i en svensk/västerländsk referensram. Detta återfinns inte i kursplanen från 2011, som uppvisar en mer global syn på litteratur, där texter från olika delar

av världen ingår i undervisningen. Skönlitteraturen har på så sätt inte längre en uttalad roll som förmedlare av svensk kultur och värdegrund.

Däremot visar artikulationerna i kommentarmaterialet en annan aspekt av litteraturens roll i undervisningen än den som återfinns i kursplanen, då kommentarmaterialets artikulationer handlar om litteraturundervisningens roll för elevens bildning och läsupplevelse. Detta urskiljs genom artikulationer där tecken som ”få kunskaper om”, ”olika tider”, ”skilda delar av världen”, ”upptäcka glädje” och ”läslust” finns, vilka återfinns i följande avsnitt:

Litteraturens roll i kursplanen är stark. Ett syfte med undervisningen i svenska som andraspråk är att eleverna ska *möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen*. Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser. På så sätt kan de utveckla läslust och intresse för litteratur. (Skolverket, 2011b, s. 11)

Genom dessa tecken knyter kommentarmaterialet an till syftet i kursplanen, något som det centrala innehållet inte gör, vilket tidigare nämnts:

Litteraturen kan bli en källa till tröst och stöd för den som söker svar på frågor om sitt liv och sin omvärld. [...] Genom att eleverna får föra diskussioner om livsfrågor utifrån litteraturen, kan undervisningen uppnå syftet att eleverna ska *utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden*. (Skolverket, 2011b, s. 11)

Dessa formuleringar i kommentarmaterialet visar att litteraturundervisningens roll även innefattar livsfrågor och identitetsutveckling, vilket syns genom tecknen ”frågor om sitt liv” och ”den egna identiteten”. Det här är artikulationer som markant skiljer sig från dem som återfinns om litteraturundervisning i det centrala innehållet i kursplanen. Kommentarmaterialets formuleringar har beröringspunkter med de artikulationer som återfinns i kursplanerna från 1996 och 2000, vilka handlar om litteraturläsning som identitetsutvecklande. I analysen återfinns inte den mätbarhet som ses i artikulationerna i det centrala innehållet.

Litteraturvalet i kursplanen från 2011 ska bygga på litteratur från olika delar av världen och från olika tider, vilket tyder på en global syn på litteraturval och där litteraturens roll för insyn i det svenska kulturarvet tonas ned. Emellertid finns en intention som innebär att eleverna genom litteraturläsning ska få bildning om det egna kulturarvet:

En viktig aspekt på litteraturen i ämnet svenska som andraspråk är att den kan knyta an till elevgruppen. Det är således betydelsefullt för undervisningen i svenska som andraspråk att eleverna får läsa översatt skönlitteratur från de områden i världen där de har sitt ursprung. (Skolverket, 2011b, s. 11)

Artikulationen är inte tydlig med vad skönlitteraturläsning från områden där eleven har sitt ursprung ska leda till, men genom tecknen ”viktig aspekt” och ”knyta an” artikuleras att den typen av litteratur har betydelse för eleven. Läsning av litteratur från länder där eleven har sitt ursprung skulle kunna ge en möjlighet till bildning om kulturarvet i dessa områden. I artikulationen ses därför en förskjutning inom diskursen.

Diskrepansen mellan artikulationerna i kursplanen och kommentarmaterialet i svenska som andraspråk tillhörande Lgr11 är påtaglig. Kursplanens formuleringar lyfter delar inom litteraturundervisning som är mätbara, medan kommentarmaterialets artikulationer handlar om delar som inte lika lätt går att mäta, såsom elevens identitetsutveckling och diskussioner om livsfrågor. Vad denna skillnad beror på är svårt att säga, men det är anmärkningsvärt att ett styrdokument har en sådan utformning. Vad det leder till i undervisningssituationer undersöks inte här, men texternas sammantagna innehåll ger många tolkningsmöjligheter för läraren.

Gymnasieskolans kursplan från 1990

Gymnasieskolans kursplan från 1990 tar upp litteraturen som ett identitetsutvecklande medel: ”För att eleverna skall få insikter och upplevelser som kan bidra till att utveckla deras personlighet skall skönlitteraturen ha en framskjuten plats i undervisningen” (Skolöverstyrelsen, 1990a, s. 6). I kursplanen lyfts främst den moderna, det vill säga den samtida litteraturens roll för att ge eleverna inblick i andra ”människors liv” i olika kulturer samt ”det svenska kulturarvet”, men också förståelsen för ”värderingar i det svenska samhället”. Dessa formuleringar innebär samma typ av artikulationer som återfinns i grundskolans kursplan från 1996 och 2000. I kursplanen anges även att litteraturen ska ge modeller för elevernas egen produktion, vilket betyder att litteraturundervisningen även här har ett språkutvecklande syfte. Litteraturläsningen har också till syfte att ge en ”litteraturhistorisk överblick”. I kursplanen formas diskursen om ett ämne där identitetsutveckling och bildning dominerar. Skönlitteraturens roll för språkutveckling nämns enbart i en bisats.

Gymnasieskolans kursplan från 1996 och 2000

I målbeskrivningen i kursplanen i Svenska som andraspråk A återfinns ett par artikulationer kring skönlitteratur. I texten urskiljs att skönlitteratur är en ”källa till kunskap och personlig

utveckling” samt ”en grund för djupare omvärldskunskaper och för ord och begreppsinsläring”. Litteraturläsningen ska genom att vara ”utgångspunkt för samtal och skrivande” bidra till ”elevernas allsidiga språkutveckling” (Skolverket, 1995, s. 9). I dessa artikuleringar går det att utläsa att skönlitterära texter bidrar till elevens identitetsutveckling, men övervägande del i artikuleringarna handlar om litteraturläsningens roll för språkutveckling. I 2000 års kursplan i Svenska som andraspråk A finns två formuleringar som behandlar läsning av skönlitteratur. Under rubriken Mål att sträva mot återfinns litteraturläsning i två av de sammanlagt tretton strävansmålen, där det uttrycks att eleven

utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje,

får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider (Skolverket, 2000c, s. 187)

Litteraturundervisningen artikuleras som ett verktyg för bildning, men även för självkänedom och glädje och ”en väg till förståelse av livet i Sverige” (Skolverket, 2000c, s. 189).

Gymnasieskolans kursplan i svenska som andraspråk från 2000 skiljer sig från grundskolan vad gäller relationen mellan litteraturläsning och kultur när den anger att ”Litteraturläsningen skall ge eleverna möjlighet till inblickar i människors liv och tankar i olika kulturer och öka deras förståelse för livsvillkor och värderingar i det svenska samhället förr och nu” (Skolverket, 2000c, s. 189). Kursplanetexten beskriver att insikt i olika kulturer nås genom litteraturläsning, men när det gäller värderingar är det de svenska som främst står i fokus. Ur ett diskursanalytiskt perspektiv kan det skrivna eller sagda analyseras, men också det uttalade är viktigt. När texten framhäver svenska värderingar särskiljs de från andra värderingar än svenska. Hur dessa skiljer sig åt klargörs inte i texten, bara att de finns.

Gymnasieskolans ämnesplan från 2011, kurs 1

I gymnasieskolans ämnesplan för Svenska som andraspråk 1 har läsning av och undervisning i skönlitteratur tre delmål. Undervisningen ska ge ”inblick i olika kulturer, allmänmännliga teman och svenska referensramar” (Skolverket, 2011c, s. 184). Enligt kommentarmaterialet (Skolverket, 2011d, s. 1) ger läsning av skönlitteratur från andra delar av världen en inblick i olika kulturer och det ger även en förståelse för andra människor. Vidare står det i

kommentarmaterialet (Skolverket, 2011d, s. 4) att genom att belysa allmänmänskliga teman anses undervisningen bidra till förståelse för att likheterna människor emellan är större än olikheterna. I kommentarmaterialet sägs även att undervisningen kring skönlitteratur spelar roll när det gäller att ge en inblick i svenska referensramar. Enligt kommentarmaterialet är inte intentionen att skönlitteraturen ska visa vad svenskhet är, utan att problematisera begreppet och ge en mångfacetterad bild av Sverige gällande kultur, historia och plats, men också gällande språk.

I ämnesplanen för svenska som andraspråk från 2011 har synen på litteraturundervisningen förskjutits något när jämförelse sker med 1990 och 2000 års kursplaner. Ordvalen är något annorlunda, men syftet med undervisningen är liknande. Dock ses litteratur igen som en källa till ordinläring. Detta återfinns under rubriken ”Ämnets syfte”:

Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara. (Skolverket, 2011c, s. 182)

Artikulationen om litteraturundervisningen i gymnasieskolan distanserar eleven från texterna och ingenstans nämns texternas betydelse för den egna identiteten. Däremot ska skönlitteratur från olika delar av världen användas och i kommentarmaterialet (Skolverket, 2011d, s. 4) anges att litteratur översatt från modersmålet ger eleverna en möjlighet att läsa den på svenska. Om det finns flera språk och länder representerade i elevgruppen kan det ge en möjlighet för eleverna att bekanta sig med litteratur från andra elevers ursprungsområden. Inte heller här finns något nämnt om den egna identitetens utveckling med hjälp av skönlitteratur.

I delkursen Svenska som andraspråk 1 finns vidare denna artikulation: ”Läsning och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar” (Skolverket, 2011c, s. 184). Genom denna artikulation får litteraturläsningen en roll för inkludering, då genusperspektiv och allmänmänskliga aspekter berörs. Litteraturläsningen får även genom tecknet ”svenska referensramar” ett integrerande syfte. I kommentarmaterialet sätts dock det språkutvecklande syftet främst.

I den analyserade ämnesplanen för gymnasieskolan från 2011 tolkas litteraturanalytiska delar ha ett underordnat syfte, då det inte syns i artikulationerna. Häri ligger en skillnad från

grundskolans kursplan från 2011, då grundskolans kursplan innehåller litteraturanalytiska och litteraturhistoriska delar. Detta följs alltså inte upp i kursplanen för gymnasieskolan.

Diskursivt är artikulationerna i gymnasieskolans ämnesplan från 2011 i Svenska som andraspråk 1 avlagringar från 2000 års kursplan, men även i viss mån från 1990 års kursplan. Litteraturdiskursen gällande gymnasieskolan och vad undervisningen ska lägga vikt vid har inte förskjutits i någon högre grad, förutom att utveckling av den egna identiteten har en mindre framskjutet roll i 2011 års ämnesplan. Här läggs större vikt vid *andras* erfarenheter, vilket enligt kommentarmaterialet ska utveckla elevernas förståelse för andra människor och kulturer.

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen*

Diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen* har i grundskolans kursplaner förskjutits över tid. I kursplanen från 1980 har litteraturläsning främst syftat till att ge eleverna bättre språkkunskaper. I kursplanen från 1980 återfinns också artikulationer som innebär att svenska som andraspråkseleverna bör få kunskap om litteratur som är speciell för "vår kultur" och som "svenska barn" är förtrogna med, det vill säga att det finns en litterär kanon som bör ingå i utbildningen. Thavenius (1999, s. 135) hävdar att det går att urskilja en kanon i skolan och att denna kanon förändras över tid, vilket ska betraktas som normalt. Det är möjligt att denna kanon har bidragit till en nationell eller kulturell identitet och genom att stänga ute andra texter får en kanon "en övertygande karaktär" (Thavenius, 1999, s. 135). I kursplanen för svenska som främmande språk från 1980 har den del som gäller litteraturläsning dessa drag, då tyngdpunkten ligger på svenska texter.

I 1996 och 2000 års kursplaner finns det språkutvecklande perspektivet kvar som en diskursiv avlagring från den tidigare. Dock framträder litteraturundervisningen som en väg till bildning samt till svensk kultur och värdegrund tydligare. I denna kursplan återfinns artikulationer om undervisning kring författarskap för att eleverna ska få insyn i svensk kultur och förstå svensk värdegrund. En möjlig förklaring till varför det nämns i den nämnda kursplanen återfinns hos Thavenius (1999, s. 145), som skriver att det har hävdats att det flerkulturella samhället kräver starkare rötter i svensk kultur. Han ifrågasätter dock om det finns något nationellt kulturarv. Att skolämnet svenska poängterar litteratur från Sverige och Norden torde handla om tanken om ett kulturarv som svenskämnet över tid har haft som tradition att förmedla (Thavenius, 1999, s. 145). I och med den ökade invandringen till Sverige fick den svenska skolan en mer flerkulturell prägel under den tid som denna kursplan utformades och det är sannolikt att detta har påverkat

artikulationerna. Samtidigt är frågan om kulturarv svår att definiera. Sverige har under en lång tid befolkats av människor med olika bakgrund och ett enhetligt kulturarv är på så vis svårdefinerat. I förlängningen blir det ännu svårare att säga vilka författarskap som skulle kunna ingå, vilket får till konsekvens att kulturarv fungerar som element i denna diskurs.

I kursplanen från 2011 har litteraturundervisningen förskjutits mot ett tydligare mätbart litterärt innehåll. Artikulationerna som i kursplanen påvisar mätbarhet är näst intill identiska med dem för skolämnet svenska, vilka har undersökts av Lundström, Manderstedt och Palo (2011), som hävdar att kursplanen i skolämnet svenska i Lgr11 uppvisar tendenser mot det mätbara när det gäller litteraturläsning. Kursplanen betonar den formella, mer tekniska läsningen och författarna menar att det ger en större möjlighet för läraren att mäta vad eleverna lär sig. Det är däremot svårare att mäta och betygssätta elevens egen läsupplevelse och personliga utveckling. Litteraturläsningens betydelse för språkutveckling har endast ett litet utrymme i kursplanen från 2011. I kommentarmaterialet finns avlagringar från tidigare kursplaner, där litteraturundervisningen framställs som viktig för identitetens utveckling och för bildning.

Utvecklingen av diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen* när det gäller grundskolan påverkas av de övriga diskurserna vid de olika i kursplanernas tillkomst. Inom diskursordningen *Eleven som språksinlärare* dominerar diskursen språkfärdighet över tid, eftersom det främsta syftet i alla kursplaner är att eleven ska lära sig det svenska språket. Detta påverkar diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen* i kursplanen från 1980, då den primärt behandlar läsning av skönlitteratur som ett redskap för språkinläring. När diskursen *Integrering* får ett större utrymme inom diskursordningen är litteraturläsningen ett verktyg för identitetsskapande och kulturell och ideologisk integration. Eleven ska genom litteraturläsning utveckla sin identitet, men litteraturens roll är också att ge insyn i och kunskaper om svensk och västerländsk kultur. På så sätt får litteraturen ett integrerande syfte. I analysen av kursplanen från 2011 för svenska som andraspråk, där mätbarhet av kunskaper påverkar diskursen, har litteraturen det aningen paradoxala syftet att dels fungera som grund för mätbar kunskapsinhämtning om litteratur, dels möta formuleringen om utveckling av den egna identiteten i kommentarmaterialet, vars artikulationer påvisar en diskrepans från innehållet i kursplanen och en diskursiv avlagring från de två tidigare kursplanerna 1996 och 2000.

För gymnasieskolan har litteraturläsningen i de två äldsta analyserade kursplanerna, från 1990 och 2000, främst ett identitetsutvecklande och integrerande syfte. Litteraturläsningen är en slags nyckel till ”jaget och världen”. Språkutveckling genom läsning av skönlitteratur nämns, men

har en underordnad plats i de två kursplanerna och i det tillhörande kommentarmaterial. Det gäller även litteraturhistoriska inslag. Ämnesplanen i svenska som andraspråk från 2011 ger även litteraturläsningen en språkutvecklande roll, men här korrelerar inte ämnesplan och kommentarmaterial med varandra. I ämnesplanen har identitetsutveckling och språkutveckling getts lika stor vikt, medan kommentarmaterialet sätter språkutveckling i första hand.

Diskursen *Den mångtydiga skönlitteraturen* gällande grundskolan påverkas dock, som tidigare nämnts, av den dominerande diskursen språkfärdighet och uppvisar därför större variationer. Inom diskursen finns alltså en motsättning mellan grundskolans kursplan och gymnasieskolans ämnesplan. Hur detta påverkar den sociala omvärlden, det vill säga skolverksamheterna och praktiken, kan inte fastställas utifrån denna analys, men ett glapp finns i litteraturdiskursen när det gäller 2011 års kursplan för svenska som andraspråk i grundskola och gymnasiet ämnesplaner för svenska som andraspråk.

Modersmålet som stöttning

I detta avsnitt presenteras diskursen som kallas *Modersmålet som stöttning*. Modersmålet betydelse för den enskilda elevens språkutveckling i andraspråket är något som lyfts fram i andraspråksforskning (jfr. Thomas & Collier, 1997; Cummins, 2001a). I alla undersökta kursplaner eller i dessas kommentarmaterial nämns elevens modersmål. Även om modersmål idag är ett eget ämne i skolan, tas det upp i kurs- och ämnesplanerna som en del av svenska som andraspråk. Dessa artikulationer bildar en egen diskurs, där nodalpunkten är modersmål. Diskursen *Modersmålet som stöttning* har beröringspunkter med de övriga diskurserna, men har samtidigt en egen karaktär, vilket gör att en egen diskurs urskiljs i materialet. Vid analys av de kursplaner som ingår i det empiriska materialet urskiljs att modersmål ofta nämns i samband med samma typ av tecken som i diskursen *Formell språkfärdighet*. Här finns artikulationer i vilka diskursiva tecken som handlar om grammatiska strukturer, kontrastiv grammatik och uttal återfinns. Då skrivningarna om modersmål uppträder i kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk handlar de ofta om hur eleverna kan använda sina tidigare språkkunskaper vid inläring av svenska och hur undervisningen i svenska som andraspråk ska stötta språkutveckling i svenska språket samt om metaspråklig kompetens hos eleven med modersmålet hjälp. I tabell 5 ges en översikt av diskursen *Modersmålet som stöttning*.

Tabell 5. Översikt av diskursen Modersmålet som stöttning.

| | |
|-----------------|---|
| nodalpunkt | Modersmål |
| moment | Tvåspråkighet, flerspråkighet |
| ekvivalenskedja | ”aktiv tvåspråkighet” ”jämförelse med modersmålet” |
| myt | Modersmålet betydelse för andraspråket. |

I analysen likställs tecknen tvåspråkighet och flerspråkighet och dessa används synonymt. Orsaken till detta är att tecknet ”tvåspråkighet” används i de tidigare kursplanerna och tecknet ”flerspråkighet” i kurs- och ämnesplanerna från 2011, men innebörden är densamma.

Grundskolans kursplan från 1980

I kursplanen från 1980 finns inga skrivningar som handlar om elevernas modersmål. Däremot finns i kommentarmaterialen från 1985 och 1987 artikuleringar som nämner elevens modersmål. Kommentarmaterialet från 1985 inleds med att fastslå undervisningens mål: ”Det övergripande målet för skolans undervisning av elever med annat hemspråk än svenska är att främja aktiv tvåspråkighet (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 7). Att elevernas modersmål inte ingår i kursplanen, men däremot senare i kommentarmaterialen, betyder att det är under den här tiden som diskursen om modersmålet roll i styrdokumentet i svenska som andraspråk bildas. Inledningstexten motiverar även varför ett annat svenskämne behövs:

Oavsett svenskutvecklingsnivå är emellertid så gott som alla invandrarelevs svenskfärdigheter och svenskinläring annorlunda än vad som gäller för enspråkiga svenskar. Det motiverar att de elever som har svenska som sitt andraspråk skall ha rätt att få undervisning på sina egna villkor, i ett eget svenskämne – *svenska som andraspråk*. (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 7)

I citatet artikuleras förutsättningar för behovet av ytterligare ett svenskämne i grundskolan. I citatet tillskrivs ”så gott som alla” invandrarelever andra förutsättningar för inläring av svenska språket genom att tecknet ”annorlunda” används i sammanhanget. Andra elever än invandrarelever nämns genom tecknen ”enspråkiga svenskar”, kunniga i enbart ett språk.

Större delen av kommentarmaterialet ger råd om undervisning i svenska som andraspråk utifrån ett kontrastivt perspektiv, det vill säga att jämförelser med elevens modersmål ska göras vid

inlärnin g av svenska språket. I analysavsnittet av diskursen nedan diskuteras detta i relation till diskursens myt.

Grundskolans kursplaner från 1996 och 2000

I kursplanerna i svenska som andraspråk från 1996 och 2000, vilka har mycket likartade artikulationer, ska elevernas kunskaper i modersmålet vara utgångspunkt i undervisningen:

Eleverna har fått sina första språkliga erfarenheter i och på något annat språk än svenska. Att eleverna har andra förkunskaper än enspråkigt svenska elever skall vara utgångspunkten för undervisningen i svenska som andraspråk för att eleverna skall kunna utveckla sitt nya språk maximalt. Därmed kan också elevernas utveckling mot aktiv tvåspråkighet stödjas. (Skolverket, 1996, s. 83)

Det synsätt som ovanstående citat uttrycker sägs gynna aktiv tvåspråkighet. Det går dock inte att utläsa hur utvecklingen av tvåspråkighet ska ske. Den aktiva tvåspråkigheten uttrycks med modaliteten "kan" och får på så sätt en lägre grad av affinitet än de artikulationer vilka handlar om inlärnin g i svenska språket som innehåller "skall". Genom att tecknet "kan" används och inte "skall" när det gäller modersmål har det inte lika hög affinitet som svenska som andraspråk, men det faktum att eleverna har ett annat modersmål innebär att undervisningen ska organiseras utifrån det. Eleven beskrivs som någon som tidigare enbart har talat ett språk och nu ska lära sig svenska. Den enspråkigt svenska elevens kunskaper går att utläsa som normalitet i och med att undervisningen ska utgå från något annat, nämligen andraspråkelevens tidigare språk. Det andraspråkeleven ska sträva mot är maximal utveckling av svenska, men elevens kunskaper i modersmålet kan tillvaratas. I dessa artikulationen utläses en monolingvistisk syn på både eleven som ska lära svenska som andraspråk och den som har svenska som modersmål.

Grundskolans kursplan från 2011

I det centrala innehållet för svenska som andraspråk i Lgr11, årskurs 1-3, finns artikulationen "Svenska språkets uttal i jämförelse med modersmålet" (Skolverket, 2011a, s. 240). Vidare finns artikulationen "Vardagliga ords betydelseomfång och kategorisering i jämförelse med elevens modersmål, till exempel att flera ord på ett språk motsvaras av ett på ett annat språk" (Skolverket, 2011a, s. 241). I det centrala innehållet gällande Läsa och skriva för årskurs 1-3 finns artikulationen "Läsriktning samt bokstävers form och ljud i jämförelse med modersmålet" (Skolverket, 2011a, s. 240). I årskurs 7-9 under rubriken Läsa och skriva återfinns: "Meningsbyggnad på svenska i jämförelse med elevens modersmål" (Skolverket, 2011a, s. 243).

Utifrån dessa artikulationer kan det uppfattas att läraren i svenska som andraspråk behöver kunskaper i många olika språk, men i kommentarmaterialet formuleras att lärarens roll är att hjälpa eleven att utveckla metakunskap om språk och läraren behöver därigenom inte själv kunna många olika språk (Skolverket, 2011b, s. 16). Den delen av det centrala innehållet som rör modersmålet är dock inte starkt framskriven i kunskapskraven. Utifrån det perspektivet är det rimligt att säga att elevens modersmål ses som ett innehåll som inte väger lika tungt som annat innehåll i undervisningen. Den enda artikulation som kan tolkas handla om elevens modersmål är den andra hälften av sista meningen under kunskapskrav i årskurs 9. Här är kriterierna för betyget A att: ”Eleven kan föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om språkliga varianter inom svenskan samt några tydligt framträdande skillnader och likheter mellan svenskan och andra språk” (Skolverket, 2011a, s. 257). I den här artikulationen kan det inte med säkerhet sägas att det handlar om modersmål, eftersom lydelsen är ”svenskan och andra språk”. I och med att modersmålets betydelse dock lyfts fram i en kursplan för svenska är det ett ställningstagande, en positionering, där modersmålet ses som en viktig kompetens för främjandet av andraspråksinläringen och därmed för skolframgång.

I åldersspannet årskurs 4–6 finns inga artikulationer om modersmålet i det centrala innehållet. Enligt kommentarmaterialet (Skolverket, 2011b, s. 19) betyder det inte att eleverna ska upphöra att använda sig av sitt modersmål, utan att de, när de väl lärt sig att använda sig av den beskrivna strategin, förhoppningsvis kommer att fortsätta använda sig av den. Modersmålet återkommer i det centrala innehållet för årskurs 7–9, men då gäller det ordföljd. Meningsbyggnad tas upp i årskurs 4–6, men sätts inte i samband med modersmålet.

Gymnasieskolans kursplan från 1990

I kursplanen för svenska som andraspråk från 1990 finns två artikulationer kring elevens modersmål. I kursmålen återfinns formuleringen: ”Svenska som andraspråk skall utveckla elevernas språkliga medvetenhet och på så sätt främja aktiv tvåspråkighet” (Skolöverstyrelsen, 1990a, s. 4). Enligt artikulationen är det undervisningen i ämnet svenska som andraspråk som ska ge eleverna metaspråkliga kunskaper. Detta återkommer i avsnittet Språkstruktur och språkanvändning: ”Eleverna ska få en orientering om språkinläring, språkutveckling och tvåspråkighet” (Skolöverstyrelsen, 1990a, s. 4). I kommentarmaterialet lyfts att det svenska språket bör jämföras med elevernas modersmål (vilket benämns hemspråk i denna kursplan) ur ett kontrastivt perspektiv. Kommentarmaterialet lyfter ytterligare ett perspektiv i följande artikulation: ”Elevernas hemspråk och erfarenheter bör ses som en viktig tillgång och utgöra ett stöd för deras inläring av svenskan” (Skolöverstyrelsen, 1990b, s. 9). I citatet återfinns tecken

som ”hemspråk och erfarenheter”, ”viktig tillgång” och ”stöd” vid inläringen av svenska. Modersmålet tillskrivs genom dessa tecken vara en tillgång och hjälp vid inläring av andraspråket. Elevens erfarenheter nämns också, men det är inte preciserat vilka erfarenheter som åsyftas. Dock det är rimligt att utifrån textens sammanhang anta att det är de språkliga erfarenheterna som åsyftas.

Gymnasieskolans kursplan från 1996 och 2000

I kursplanen Svenska som andraspråk A från 1996 och 2000 återfinns inga artikulationer i kursmålen gällande modersmål. Däremot återfinns i ämnets strävansmål följande artikulation: ”Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven [...] utvecklar förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet” (Skolverket 2000c, s. 187). När tvåspråkighet nämns i kursplanen används tecknet ”reflektera”, vilket tyder på en förskjutning från den tidigare kursplanen, där tecknen ”få en orientering om” används. I och med tecknet ”reflektera” ska eleven tänka över sin tvåspråkighet och sina erfarenheter av tvåspråkighet, vilket ger modersmålet en annan roll i kursplanen från 2000. I den tidigare kursplanen från 1990 har modersmålet legitimitet som stöd för inläring av svenska språket, men ingenting om elevens metaspråkliga kompetens kan urskiljas i texten. I avsnittet Ämnets karaktär och uppbyggnad artikuleras ”att ge eleverna möjlighet att tillägna sig metoder och verktyg för andraspråksinläring” och vidare: ”därmed kan ämnet svenska som andraspråk även stödja utveckling mot aktiv tvåspråkighet”. Utifrån dessa citat urskiljs att ämnet svenska som andraspråk har en roll i elevens flerspråkiga utveckling. I kursplanen från 1990 urskiljs att modersmålet är ett stöd för inläringen av svenska språket, men i kursplanerna från 1996 och 2000 har detta förskjutits till att kunskaper i svenska språket främjar aktiv tvåspråkighet.

Vidare lyfts det kontrastiva perspektivet i kursplanen genom artikulationen ”Ett kontrastivt perspektiv är centralt i utbildningen i svenska som andraspråk dvs. jämförelser mellan det svenska språket och elevernas modersmål” (Skolverket, 2000c, s. 188). I analysen ses detta som en diskursiv avlagring, då det kontrastiva perspektivet underströks i kursplanen från 1990, men då i kommentarmaterialet.

Gymnasieskolans ämnesplan från 2011, Svenska som andraspråk 1

Ett av målen i Svenska som andraspråk 1 från 2011 är att undervisningen i kursen ska behandla ”Jämförelse mellan svenska språket och elevens modersmål”. I den här ämnesplanen, likväl som i den för grundskolan, skrivs det kontrastiva synsättet fram. I kommentarmaterialet urskiljs

det komparativa syftet med undervisningen genom tecken som ”likheter”, ”skillnader” och ”jämförelser”:

I undervisningen ska man ta upp jämförelser mellan svenskan och elevernas modersmål. Eleven ska kunna redogöra för likheter och skillnader mellan svenska och sitt eget modersmål. Exempel på sådana jämförelser kan vara uttal, ordföljd, lexikon, skriftsystem m.m. Att kunna göra jämförelser av det slaget behöver inte innebära att eleven behärskar modersmålet som en modersmålstalare. (Skolverket, 2011d, s. 5)

I texten artikuleras alltså att eleven ska kunna redogöra för skillnader mellan svenska och sitt modersmål. Eleven behöver inte kunskaper som kan jämföras med en avancerad modersmålstalare, men ska ändå klara av en del jämförelser mellan svenska och modersmålet. I kommentarmaterialet artikuleras att dessa komparativa inslag syftar till ”att förstärka en metaspråklig medvetenhet” (Skolverket, 2011d, s. 5). I denna kursplan återfinns artikuleringer kring elevens modersmål i betygskriterierna. För betyget E ska eleven ”**översiktligt** redogöra för likheter och skillnader mellan svenska och sitt eget modersmål”, för betyget C ska eleven ”**utförligt** redogöra för likheter och skillnader mellan svenska och sitt eget modersmål” och slutligen för att uppfylla kraven för betyget A kan eleven ”**utförligt och nyanserat** redogöra för likheter och skillnader mellan svenska och sitt eget modersmål” (Skolverket, 2011c, s. 184f).

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Modersmålet som stöttning*

Diskursen *Modersmålet som stöttning* har ett mindre utrymme än de övriga diskurserna inom diskursordningen *Eleven som andraspråksinlärare*. Det finns artikuleringer kring elevens modersmål i samtliga analyserade kurs- och ämnesplaner utom i den för Lgr80. Det är under mitten av 1980-talet som diskursen bildas, då artikuleringer urskiljs i kommentarmaterialet från 1985. I de styrdokument som har publicerats senare har artikuleringer kring modersmålet roll urskilts, vilket motiverar att dessa bildar diskursen även om artikuleringarna inte är omfattande. Inom diskursen urskiljs förskjutningar kring hur modersmålet motiveras och ges legitimitet. Detta sammanfattas i följande avsnitt.

I kursplanen för grundskolan från 1980 återfinns inga artikuleringer kring elevernas modersmål. Under den period som kursplanen gäller publiceras dock två kommentarmaterial från 1985 och 1987 där modersmålet ges rollen som stöd till elevens utveckling i svenska språket genom ett kontrastivt arbetssätt i undervisningen. Skolan tillskrivs även rollen att främja aktiv tvåspråkighet hos eleven. Även i gymnasieskolans kursplan från 1990 återfinns kortfattade

artikulationer om modersmålets roll för inläringen i svenska språket. I grundskolans kursplaner från 1996 och 2000 har modersmålet tagit plats i kursplanen för skolämnet svenska som andraspråk. I dessa kursplaner finns ett tydligt ställningstagande för modersmålets roll för elevens aktiva tvåspråkighet.

Det ökade antalet artikulationer om modersmålet i kursplanerna från 2011 för både grundskola och gymnasium ger diskursen ett större utrymme inom diskursordningen *Eleven som andraspråksinlärare*. Diskursen har även förskjutits genom att modersmålets betydelse som verktyg för en metaspråklig kompetens förstärks från de tidigare kursplanerna för grundskola och gymnasieskola. I de tidigare kursplanerna sägs kunskaper i modersmålet vara en möjlighet till aktiv tvåspråkighet. I kurs- och ämnesplanerna från 2011 har elevens kunskaper i modersmålet förskjutits mot en möjlighet till metaspråklig kompetens. Modersmålets roll är fortfarande stöttande för språkinläring. Diskursen har också förstärkts i kurs- och ämnesplanerna genom att fler artikulationer kring modersmål urskiljs i betygskriterierna än i den tidigare kursplanen. I de senaste kursplanerna finns ett tydligt kontrastivt inslag, då jämförelser mellan svenska språket och elevens modersmål ska göras. Utifrån analysen av artikulationernas utformning är det kontrastiva inslaget även mätbart. I analysen av de andra diskurserna som har presenterats i detta kapitel diskuteras att det är den mätbara kunskapen som har fått stort utrymme i de senaste kursplanerna för grundskola och gymnasium. Detta gäller även i diskursen *Modersmålet som stöttning*. Det finns inga artikulationer kring exempelvis modersmålets roll för förstärkning av elevens identitet i det flerspråkiga klassrummet, något som är ett starkt argument för att elever ska använda kunskaper i modersmålet inom andraspråksundervisningen (jfr. Cummins, 2001b; Wedin, 2017). Ett sådant inslag är inte mätbart på samma sätt som när en elev ska kunna visa jämförelser av strukturer mellan olika språk. Det kan vara en förklaring till varför det inte nämns i kurs- och ämnesplanerna trots att det inom den språkdidaktiska forskningen ses som en viktig aspekt. Diskursen *Modersmålet som stöttning* har över tid gått från enspråkighet, där allt fokus har legat på inläring av det svenska språket till flerspråkighet, där delar av ämnet svenska som andraspråk handlar om jämförelser med elevens modersmål.

Synen på eleven som modersmålstalare är dock statisk i den här typen av artikulationer. Det tas för givet att eleven har stora kunskaper i sitt modersmål och kan göra metaspråkliga analyser i relation till det svenska språket. Elevens kunskaper i sitt modersmål kan vara mycket varierande och när jämförelser med modersmålet lyfts fram i det centrala innehållet läggs ett stort ansvar på eleven att uppvisa modersmålskunskaper.

Diskursiva förskjutningar över tid

Skolämnet svenska som andraspråk är fortfarande ungt i jämförelse med många av grund- och gymnasieskolans övriga ämnen, men av analysen går det att utläsa att förskjutningar i diskurserna har skett under den tid som ämnet har funnits. De identifierade diskurserna har under de tre senaste decennierna förändrats, men har alla ett utrymme i kursplanerna. Härigenom går det att urskilja hegemoni i vilka diskurser som ingår i ämnet svenska som andraspråk. Ingen av de tre urskilda diskurserna har försvunnit över tid, utan enbart förskjutits.

De diskursiva förskjutningar som finns kan ses i ljuset av spänningsförhållanden kring *vad* som ingår i de olika diskurserna. I den första diskursen, *Formell språkfärdighet*, ligger spänningsförhållandet i frågan om hur eleven ska uppnå språkfärdigheter i det svenska språket. I kursplanerna från 1980-talet ska eleven tillgodogöra sig dessa språkfärdigheter genom ett explicit fokus på form och på språkliga strukturer, något som i kursplanerna från 1990-talet förskjuts mot språkliga funktioner i ett naturligt sammanhang snarare än i explicit fokus på form. Undervisning i form sker alltså i språkliga sammanhang, inte avskilt från en kontext, och eleven ska förstå grundläggande grammatiska mönster. I 2011 års kurs- respektive ämnesplan för svenska som andraspråk har diskursen delvis förskjutits tillbaka mot en mer explicit formell språkfärdighetsdiskurs, där mätbarhet av elevens kunskaper har en uttalad plats. I denna diskurs är elevens språkfärdighet det centrala, men inom diskursen finns alltså ett spänningsförhållande om vad som ska ingå och hur dessa språkfärdigheter ska uppnås på det mest effektiva sättet.

Inom kursplanerna återfinns artikulationer som handlar om elevens integration i det svenska samhället. Förskjutningarna inom diskursen *Integrering* har skiftat fokus från att handla om kulturella aspekter till att nå integration genom goda språkkunskaper. Eleven ses som något kulturellt avvikande från den svårdefinierade svenska normen i kursplanerna från 1980-talet och ska genom undervisningen lära sig svensk kultur och tradition och på så sätt integreras. Diskursen förskjuts sedan i kursplanerna publicerade under 1990-talet. Eleven ska fortfarande integreras med hjälp av undervisning kring exempelvis svenska texter om samhällsliv, men elevens bakgrundskultur sätts i ett komparativt förhållande till den svenska kulturen. I kurs- respektive ämnesplanen i svenska som andraspråk från 2011 har en större förskjutning skett, då den svenska kulturen som medel för integration till stor del har bytts ut mot artikulationer om goda språkkunskaper som det främsta verktyget för elevens integration. På så sätt förskjuts ämnets konstruktion diskursivt mot ett tydligare språkfokus än i de tidigare kursplanerna.

Förskjutningarna inom diskursen *Skönlitteraturens roll* följer de olika diskurserna *Formell språkfärdighets* och *Integrering* beroende på deras utrymme inom diskursordningen. När fokus ligger främst på formell språkfärdighet har skönlitteraturen främst en språkutvecklande roll. När integration har ett större utrymme får skönlitteraturläsningen en integrerande roll. I de senaste kursplanerna från 2011 har diskursen förskjutits mot att eleven ska kunna uppvisa litteraturanalytiska förmågor och litteraturläsningens identitetsutvecklande roll har tonats ner.

Den fjärde diskursen, *Modersmålet som stöttning*, har det minsta utrymmet inom diskursordningen *Eleven som språkinlärare*. Utifrån analysen av denna diskurs urskiljs att en förskjutning har skett från att elevens kunskaper i sitt modersmål ger fördelar vid inläringen av svenska språket till att elevens kunskaper ger möjlighet att gynna flerspråkighet och skapa metaspråkliga kunskaper. Artikulationerna inom *Modersmålet som stöttning* handlar dock enbart om elevens språk och inte om modersmålet roll för att gynna elevens identitetsskapande (jfr. Cummins, 2001b; Wedin, 2017).

De fyra diskurserna återfinns i alla undersökta kursplaner och även om ämnet svenska som andraspråk har inte funnits i så många decennier återfinns samma diskurser inom diskursordningen *Eleven som språkinlärare*. Ämnet har en etablerad konstruktion där andraspråksinläring, skönlitteratur, integration och modersmål ingår. Genom dessa delar ska eleven tillägna sig de kunskaper som behövs för vidare studier eller för en arbetsmarknad i Sverige. I Englunds medborgarliga läroplanskod (2005, s. 99ff) diskuteras begrepp som social integration och reproduktion för att förklara utformningen av läroplaner. Den sociala integrationen och reproduktionen innebär att eleven ska fostras till den medborgare som samhället kräver, i förlängningen en kompetent arbetskraft. För att svenska som andraspråkseleven ska bli den kompetenta arbetskraft som samhället behöver utvecklas ett ämne som ska kunna utgå från och tillvarata elevens språkliga olikhet och utbilda dem i det svenska språket. I konstruktionen av ämnet svenska som andraspråk ligger alltså en vilja att fostra de medborgare som anses behövas i framtiden.

Övergången inom ämnet svenska som andraspråk

I detta avsnitt diskuteras de skillnader som urskiljs i grundskolans kursplan och gymnasieskolans ämnesplan från 2011 i svenska som andraspråk. De elever som har intervjuats rörande deras övergång från grundskola till gymnasieskola i ämnet svenska som andraspråk (se kapitel 5) har alla gjort denna övergång under den tid som dessa styrdokument gäller. Detta motiverar att övergången i just dessa styrdokument belyses. I analysen av kurs- och

ämnesplanen för grundskola och gymnasieskola från 2011 urskiljs skillnader i lärandeprocessen. Detta är i sig inte anmärkningsvärt, då lärandeprocess inom ett ämne ska avspeglas i styrdokumentet, men hur den är utformad och vilken diskrepans som finns i den diskuteras i föreliggande avsnitt.

Under 1980- och 1990-talen publicerades inte de kursplaner som gällde för grundskola och gymnasieskola under samma år. Detta innebär att även elevernas övergång kunde ske mellan kursplaner som var publicerade olika år. Under den tid som grundskolans kursplan i svenska som främmande språk från 1980 gällde publicerades två olika kommentarmaterial som i den här analysen har betydelse för ämnets utveckling. I dessa material framhålls det kontrastiva synsättet och elevens flerspråkighet i undervisningen mer tydligt än i styrdokumentet från 1980. Det kontrastiva synsättet och elevens flerspråkighet återfinns sedan i artikulationerna i gymnasieskolans kursplan från 1990. Kommentarmaterialens utformning visar en diskursiv förskjutning som påverkar elevernas övergång mellan grund- och gymnasieskola inom skolämnet svenska som andraspråk. Kommentarmaterialens innehåll blir en brygga mellan kursplanen för grundskolan 1980 och kursplanen för gymnasieskolan från 1990. Diskrepansen blir mindre än om enbart kursplanerna från grundskola 1980 och gymnasieskolan 1990 jämförts, då kontrastiva inslag inte nämns i grundskolans kursplan från 1980. Ämnet svenska som andraspråk år 1990 får sammantaget härigenom en enhetligare karaktär.

Gemensamt för kursplanen för grundskolan från 1980 och den för gymnasieskolan från 1990 är att ämnet artikuleras som ett stödämne för andra skolämnen. I kursplanen från 1980 artikuleras ämnet främst som ett nybörjarämne och eleverna ska gå över till skolämnet svenska så snart som möjligt. I kursplanen för gymnasieskolan från 1990 artikuleras ämnet som ett stöd för övriga ämnen och ger inte allmän behörighet till högre studier. Detta torde ha påverkat ämnets status (jfr. Torpsten, 2008). De yttre faktorer som styr skolans organisation (jfr. Berg, 2003), i det här fallet regelverk kring antagning, får antas ha påverkat elevernas val av svenskämne och i förlängningen även haft betydelse för övergången mellan grundskolans och gymnasieskolans ämne svenska som andraspråk.

Den första gång som kursplanerna för grund- och gymnasieskola publiceras under samma år är 1996, och ämnet svenska som andraspråk är i dessa kursplaner också behörighetsgivande för fortsatta studier. I kursplanerna från 2000 skrivs det fram att ämnets huvudsakliga innehåll är språk och språkutveckling. I grundskolekursen ska eleven utveckla språklig säkerhet och förmåga att uttrycka sig i ”olika sammanhang”. I gymnasiekursen ökas kraven och eleven ska

klara att kommunicera i ”krävande sammanhang”. Det kontrastiva perspektivet när det gäller förhållandet svenska språket och modersmålet artikuleras även i dessa kursplaner. I gymnasieskolans kursplan uttrycks att svenska som andraspråk har ett innehåll som inte kan

delas upp i moment som bygger på varandra i given turordning. Karaktäristiskt för ämnet är att den språkutvecklande undervisningen måste följa en cyklisk progression, varvid kunskaperna om språkets olika komponenter, kultur och samhälle kontinuerligt vidgas och fördjupas under hela skoltiden. (Skolverket 2000c, s. 189)

Den cykliska progressionen är alltså kärnan i synen på undervisning i svenska som andraspråk år 2000. Eleven blir inte klar med ett speciellt moment, utan det sker en kontinuerlig fördjupning. Progressionen blir inte tydligare i de två kursplanerna än att eleven egentligen bearbetar samma moment i båda, men med fördjupning.

I innehållet som återfinns i diskursen *Formell språkfärdighet* ses denna progression i att eleven ska fortsätta att utveckla språkfärdigheter, till exempel att kunna kommunicera i olika situationer, använda sig av olika strategier, att lära språk och utöka vokabulär. Detta innehåll gör att övergången mellan grundskolans och gymnasieskolans kurs- och ämnesinnehåll från 2011 har en progression utan diskrepans inom diskursen *Formell språkfärdighet*. Progressionen i ämnesplanen för svenska som andraspråk för gymnasieskolan syns genom att högre krav ställs på att eleven ska kunna producera olika typer av texter med mer komplext, mångfacetterat innehåll och en mer vetenskaplig karaktär än i grundskolan. Olika typer av språklig variation uppmärksammas i både grundskolans kursplan och gymnasieskolans kurs Svenska som andraspråk 1, men i gymnasieskolan ingår skriftligt språk med språklig variation. I grundskolan handlar det om talat språk med variation. I kommentarmaterialets artikulation kring ämnets målsättning betonas vikten av att elevens funktionella språk ska utvecklas med hjälp olika texttyper för att klara studierna i andra ämnen under gymnasietiden (Skolverket, 2011d, s. 3). I kommentarmaterialet artikuleras även ämnets betydelse för elevens möjlighet att klara studierna i andra gymnasieämnen. Denna artikulation ger ämnet en karaktär av hjälp- och stödämne för andra ämnen, inte som ett självständigt ämne. Detta är en diskursiv avlagring från tidigare kursplaner. I kursplanen från 2000 artikuleras ämnet som en hjälp för att tillgodogöra sig utbildningen inom studieinriktningen, något som sedan inte nämns i ämnesplanen från 2011, men artikulationen finns kvar i kommentarmaterialet. Diskrepansen mellan kurs- och ämnesplanerna ligger i artikulationerna som handlar om en tydligare utmejsling av ämnet mot språkfärdigheter i olika texttyper för att ge eleven ett funktionellt språk. Läsning av

skönlitteratur har i gymnasieskolans kurs 1 härigenom fått en tillbakadragen plats i jämförelse med grundskolans kursplan, vilket också skrivs fram i kommentarmaterialet. Detta förmedlar en syn på läsning av skönlitteratur som något extra som kan skalas bort när eleven behöver tillgodogöra sig kunskaperna inom svenska språket. Läsning av och arbete med skönlitterära texter i skolämnet svenska som andraspråk har inom forskningen länge setts som ett sätt för eleven att utveckla svenska språket i meningsfulla sammanhang (jfr. Reichenberg, 2008), men detta är alltså nedtonat i dokumenten.

De diskursiva förskjutningar över tid som presenterades i föregående avsnitt har bäring på övergången till nationellt program vid gymnasieskolan. I de undersökta styrdokumenterna har ämnet utvecklats och påverkats av politiska och språkdidaktiska intentioner. Den politiska viljan har under perioden uttryckt att undervisning i ämnet ska ge eleven möjlighet att tillägna sig utbildning som leder till arbete senare i livet. Ur ett språkdidaktiskt perspektiv fokuserar de kursplaner som togs i bruk 2011 i högre grad än de tidigare från 1980, 1996 och 2000 elevens mätbara språkkunskaper och mindre på bildningsideal. I såväl grund- som gymnasieskolans kursplaner från 1996 och 2000 framkommer en språkstödande syn på elevens inläring, det vill säga att elevens svenska ska ses som ett interrimsspråk och att höga krav på språklig korrekthet inte alltid kan ställas. Detta förstärks i 2011 års kurs- respektive ämnesplaner, vilka har en starkt språkstöttande prägel genom att det centrala innehållet ger anvisningar för undervisningen som handlar om sådant som kan ingå i ett språk i utveckling. I anvisningarna för språkintröduktion (Skolverket, 2013) artikuleras att ett mål med utbildningen är att eleven ska utveckla sitt språk inom de olika skolämnena, vilket betyder att undervisningen inte bara har ämnesfokus, utan även ett språkstödande fokus. När eleven sedan påbörjar ett nationellt program är det inte säkert att detta språkstöd finns på samma sätt som det eleven har mött inom språkintröduktion.

I samtliga styrdokument som gäller för grund- och gymnasieskolan uttrycks att skolämnet svenska som andraspråk ska leda till att eleven ska tillägna sig kunskaper i svenska språket för livet i samhället, ett framtida arbete eller vidare studier. Ur en läroplansteoretisk synvinkel handlar det om att förstå och förklara ämnets karaktär och hur det har förskjutits, men också cementerats, över tid. Läroplaner uppstår när man kan tala om uppfostran och undervisning som ett socialt fenomen. Lindensjö och Lundgren hävdar att tradition, kontinuitet och reproduktion måste förstås mot de samtida krav på reproduktion som ställs på utbildningsväsendet. Det samtida består av ”återskapandet av de kunskaper och färdigheter som antas vara nödvändiga för att återskapa villkoren för produktionen och villkoren för att leva i samhället” (Lindensjö &

Lundgren, 2014, s. 16). När kursplanerna i svenska som andraspråk från 2000 artikulerar att andraspråkseleven ska lära sig ett funktionellt språk som är gott nog för arbete eller vidare studier, produceras och reproduceras föreställningen att andraspråkseleven inte kommer upp till högre nivå än ett funktionellt språk. Den funktionella nivån ses ur styrdokumentens artikuleringer som godtagbar för återskapandet av ny arbetskraft, då dessa krav räcker för att gå vidare till arbete eller vidare studier. I kommentarmaterialet för grundskolan från 2011 artikuleras att skrivningen om att eleven ska nå funktionell språkförmåga motsvarande förstaspråksnivå inte finns kvar i Lgr11, eftersom det har ansetts begränsa elevens utvecklingsmöjligheter (Skolverket, 2011b, s. 6). I kommentarmaterialet för gymnasiet från 2011 reartikuleras dock ämnets funktionella intention i skrivningen. Häri ligger en diskursiv förskjutning som kan ha effekt på övergången till skolämnet svenska som andraspråk. Ämnet i grundskolan artikuleras i kommentarmaterialet inte ha en funktionell intention, men i kommentarmaterialet för ämnesplanerna har det en funktionell och stödjande intention. Ämnet kan då tolkas vara ett underordnat gymnasie- och svenskämne, där det räcker att sträva efter funktionell nivå på språket (jfr. Torpsten, 2008; Economou, 2015) och där det främsta syftet blir att stödja elevens utveckling i andra ämnen.

I de undersökta styrdokumenterna finns kärnpunkter som har cementerats i ämnet svenska som andraspråk och som har bäring på övergången till nationellt program. En kärnpunkt är att undervisningen i ämnet ses som en cyklisk progression utan större diskrepans när det gäller inläring av språkfärdigheter. En annan kärnpunkt är intentionen att reproducera goda medborgare med språkkunskaper som fungerar för vidare studier och arbete. Styrdokumentens integrerande intention tyder på att en reproduktion och fostran av ”goda” medborgare är av vikt i dessa dokument. I kurs- och ämnesplaner har medlet för integration förskjutits från att handla om kunskap i språket samt typiska svenska kulturyttringar till att framförallt handla om språkfärdigheter. I mötet med undervisningen på nationellt program kan eleven möta en diskrepans i undervisningssätt. När det gäller undervisning inom det nationella programmet är den möjligen inte cyklisk och språkfokuserad på samma sätt som eleven är van att möta. Aspekter kring lärares och elevers uppfattningar kring övergången analyseras och diskuteras i kapitel 4 och 5.

4. Lärardiskurser om övergången

I föreliggande kapitel belyses hur organisationen av språkintröduktion och övergången till nationellt program vid gymnasieskolan diskursivt konstrueras i de intervjuade lärarnas artikulationer. Lärarna var vid intervjutillfällena under hösten 2015 verksamma inom språkintröduktion och intervjuades utifrån en intervjuguide (se kapitel 2). Intervjufrågorna fokuserade verksamheternas organisation och elevernas övergång till gymnasieskolan (se bilaga 1). I texten förekommer utdrag i dialogform ur intervjutranskriptioner med intervjuare (I) och lärare (L). Lärarnas svar på intervjufrågorna utgör artikulationer kring övergången, *övergången till nationellt program vid gymnasieskolan* har urskilts.

Under 2015, då intervjuerna genomfördes, tog Sverige emot ca 35 000 asylsökande ensamkommande barn och ungdomar (www.scb.se). Ensamkommande ungdomar är den elevgrupp som, enligt lärarnas artikulationer, utgjorde den största ökningen av elever i de sex undersökta kommunerna vid tiden för intervjuerna. Återkommande i lärarnas svar är att många av eleverna har kort skolbakgrund, det vill säga upp till tre års skolgång. I ett par mindre kommuner har elevgruppen med kort skolbakgrund utgjort hela språkintröduktionsprogrammet under flera år, medan det i en av de större kommunerna är en av flera elevgrupper som har ökat i storlek under året innan intervjutillfället, sett till det totala elevantalet.

Språkintröduktion skiljer sig gentemot övriga gymnasieprogram i det att antagningen sker under hela läsåret, och antagningsförfarandet av nya elever kan organiseras på olika sätt, enligt Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (SKOLFS 2016:2). I vissa kommuner får eleverna vid intervjutillfället påbörja språkintröduktion så snart de har anlänt till kommunen, medan andra kommuner anordnar antagning vid några tillfällen per termin. En av de verksamheter som har undersökts för denna studie har förändrat sin organisation från att ha kontinuerlig antagning till att ha antagning under några tillfällen per termin. Anledningen till detta var att den kontinuerliga antagningen upplevdes oorganiserad. Undervisningen påverkades, framgår det av lärarnas artikulationer, då det ständigt tillkom nya elever i grupperna och lärarna upplevde att de gång på gång började om från början med undervisningen.

I det här kapitlet presenteras två diskurser: *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* och *Övergången – brott och bro*.

Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination

Den första diskursen, *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination*, handlar om elevens ålder, närmare bestämt den tid eleven har möjlighet att studera språkintröduktion innan eleven fyller 19 år, och de språkkunskaper som eleven behöver uppnå. I Skollagen anges den övre åldersgränsen för när gymnasieskolan kan påbörjas: ”Gymnasieskolan ska vara öppen endast för ungdomar som avslutat sin grundskoleutbildning eller motsvarande utbildning och som påbörjar sin gymnasieutbildning under tiden till och med det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år” (SFS 2010:800, kap 15, 5 §). I praktiken betyder det att eleven måste påbörja nationellt program vid gymnasieskolan senast vid höstterminens start det kalenderår eleven fyller 19 år, eftersom inga nationella program startar vid vårterminens början. I Skollagen fastställs alltså två faktorer, elevens ålder och den tid som eleven har till sitt förfogande, för att nå de åtta eller tolv godkända betyg som krävs för att bli antagen till nationellt program vid gymnasieskolan. I tabell 6 ges en översikt över diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination*.

Tabell 6. Översikt av diskursen Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination.

| | |
|-----------------|---|
| nodalpunkt | Ålder och tid. |
| moment | Kunskapskraven i årskurs 9, antagningsregler till nationellt program |
| element | Språkfärdighet, bedömning under tiden vid språkintröduktion, predestinering organisation, språkutvecklande arbetssätt |
| ekvivalenskedja | ”födelseår” ”åtta respektive tolv betyg” ”nivågrupperingar” ”kort skolbakgrund” |
| myt | Språkkunskaper är en given väg till studier och arbete. |

Den nodalpunkt som urskiljs i denna diskurs är tecknen ålder och tid, då dessa är bärande för diskursen. I diskursen finns även elementen språkfärdighet, organisation och språkutvecklande

arbetssätt. Att dessa har benämnts som element beror på att de inte är tillslutna, då begreppen har olika innebörd på olika skolor och i olika lärares artikulationer. I analysen av lärarnas artikulationer framkommer att språkfärdighet är något som alla informanter berör på ett eller annat sätt. Detta är föga förvånande, då ämnet svenska som andraspråk är ett språkämne och språkfärdighet är ett viktigt inslag. Analysen visar hur denna språkfärdighet konstrueras i lärarnas artikulationer.

För att en elev från språkintröduktion ska kunna bli antagen till ett gymnasieprogram måste eleven först erhålla ett godkänt betyg i bland annat svenska som andraspråk. Alla informanter framhåller att det är kunskapskraven i årskurs 9 som är riktlinjen för ett godkänt betyg. I diskursen utgör kunskapskraven i årskurs 9 ett moment i informanternas artikulationer i och med att detta är riktlinjen för att lärarna som undervisar niondeklasseleverna ska kunna sätta betyg. Enligt Laclau och Mouffes diskursteori är ett moment en temporär tillslutning, det vill säga inte en fullständig tillslutning, men där det finns en diskursiv hegemoni (Laclau & Mouffe, 2001, s. 134). I sammanhanget lärare och kunskapskrav måste lärare transformera kunskapskraven, det vill säga omsätta dem i en praktik. Det är alltså lärarens tolkning av betygskraven som omsätts i elevens slutliga betyg och denna tolkning kan se olika ut hos olika lärare. På så sätt är det inte en total diskursiv tillslutning, även om Skolverket verkar för en tillslutning genom att exemplifiera bedömning i kommentarmaterial. Det betyder inte att det finns ett medvetet val hos lärarna att bedöma olik Skolverkets intentioner, men då betygssättning handlar om enskilda lärares bedömning är det rimligt att anta att det kan finnas en glidning i tolkning av dokument mellan läraren och Skolverket. Då blir konsekvensen att det kan finnas ett gap eller en förskjutning i det diskursiva momentet.

Ett par av de intervjuade lärarna anser att kravet på åtta eller tolv godkända betyg för att elever ska kunna antas till ett nationellt gymnasieprogram är högt ställt. Dessa informanter säger dock att kraven förbereder eleverna för studier på gymnasienivå och att vissa elever ser nyttan av att ha studerat många ämnen på svenska innan gymnasietiden. När informanterna formulerar sig om vad som är viktiga kunskaper för eleverna att ha med sig från språkintröduktion anger sex av dem sådant som direkt kan knytas till språkfärdighet. Exempelvis säger Lärare 2 att ”Jag tycker att den här kommunikativa förmågan är viktigast. Utan ett språk där du kan kommunicera är det ju svårt både för vidare studier och svårt att kunna få ett jobb”. Lärarna uttrycker i artikulationerna att ämnet svenska som andraspråk främst är ett språkfärdighetsämne. Även de två lärare som tydligt uttrycker att de profilerat sig mot läsning och skönlitteratur, det vill säga att de i hög grad använder sig av skönlitteratur i undervisning, talar om ämnet som ett

språkfärdighetsämne. I artikulationerna urskiljs även att skönlitteraturens roll handlar om att ge kunskaper och färdigheter i läsning och textförståelse. Kunskaperna är enligt dessa informanter ett viktigt verktyg för elevens vidare studier, vilket framgår av följande: ”Ja, jag tycker ju att läsförmågan är helt avgörande. Att dom är självständiga, engagerade läsare och har strategier för hur dom ska klara svårigheter som dom möter i läsningen” (Lärare 6).

Ett resultat i kapitlet om förskjutningar i skolämnet svenska som andraspråk visar att språkfärdighetsdiskursen som går att urskilja i styrdokumentet har påverkats av den språkdidaktiska forskning som pågått kring undervisning i andraspråk. Praxisrelaterad forskning går även att urskilja i diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination*. Ett tydligt exempel på detta är forskning kring språkutvecklande arbetssätt i undervisningen, vilken redogjordes för i kapitel 2. Detta artikuleras hos ett par av lärarna när de återger hur elevernas språkförmågor tränas. De säger sig lägga ner mycket tid på att utförligt visa exempel på hur olika texttyper utformas och låter sedan eleverna arbeta med egna texter. ”Att man upprepar samma moment flera gånger fast på olika sätt. Dom kan få presentera en talanalys muntligt och sedan gör vi den skriftligt så att dom lär sig gången” (Lärare 4). Motivet till detta är att utveckla elevernas texter och förbereda dem för senare kurser och uppgifter.

Läraren som citerades finner att detta arbetssätt fungerar väl bland alla elever som behöver stöd i sin språkutveckling, oavsett om svenska är elevens första- eller andraspråk. Språkutvecklande arbetssätt och genrep pedagogik är områden som läraren skulle vilja utveckla tillsammans med de övriga gymnasieprogrammen. Läraren uppger sig arbeta genrep pedagogiskt och ser fördelarna med att använda metoden i arbetet med ämnesspecifikt språk. Inom området genrep pedagogik anses varje skolämne ha sin specifika vokabulär (Gibbons, 2016; Rose & Martin, 2012), vilken bör behandlas inom varje ämne, då ämnesläraren är experten på den typen av vokabulär. Detta är ytterligare någonting som Lärare 4 tar upp:

Det är en nödvändighet att utbilda programlärare [i språkutvecklande arbetssätt] för att det ska fungera, att dom inser hur dom ska undervisa våra elever och att det även gynnar andra elever. För det jag ser när jag undervisar svenska elever [gymnasiekurs i skolämnet svenska, författarens anm.], då arbetar jag enligt cirkelmodellen, man upprepar samma sak hela tiden och man ser att det gynnar många svenska elever. Även om jag inte tycker om sådan undervisning så måste man ha en färdighetsundervisning. Så det är vissa färdigheter man måste lägga ner mycket tid på och trycka på i undervisningen för annars tar sig inte eleven igenom det här. (Lärare 4)

Den här läraren har anammat arbetssättet och visar genom tecken som ”färdighetsträning”, ”lägga ner mycket tid på” och ”annars tar sig inte eleven genom det här”, att elevens lärande står i fokus oavsett om det handlar om ämnet svenska som andraspråk eller svenska. Trots att

läraren säger sig inte vara förtjust i färdighetsundervisning i gymnasiekurser i ämnet svenska ser vederbörande ändå nödvändigheten av den typen av träning för att hjälpa elevens fortsatta skrivande och slutförande av kurs.

I artikulationerna ovan beskrivs språkutvecklande arbetssätt som ett nödvändigt och effektivt sätt att arbeta, men trots det har det ändå inte en etablerad plats i gymnasiekursen i skolämnet svenska hos den här läraren. Läraren vill å ena sidan ägna tid åt annan undervisning och har försökt arbeta mer tematiskt i kurserna i skolämnet svenska:

Jag har testat att jobba ganska tematiskt med svenska elever och det är ju roligt, men man ser att vi inte når fram. Då skiter det sig, dom kan inte presentera källor eller dom vet inte vad ett argument är och så vidare. (Lärare 4)

Å andra sidan anser läraren att genrepedagogik skulle kunna ha en plats inom andra ämnens ramar i olika gymnasieutbildningar för att underlätta inläringen för eleverna. I analysen av artikulationen utläses att läraren är positiv till det arbetssättet, men har en kluven inställning till att använda det i skolämnet svenska. Läraren anser att ”det är roligt” att arbeta på det sätt läraren kallar tematiskt i det ämnet.

Inom diskursen fungerar språkutvecklande arbetssätt som ett diskursivt element i tre av lärarnas artikulationer. Dessa lärare ger ingen komplett beskrivning av vad detta arbetssätt innebär, vilket antagligen beror på deras förgivettagande om min förförståelse av begreppet. De ombads inte heller definiera begreppet, men även om intervjufrågorna inte specifikt handlar om språkutvecklande arbetssätt återfinns artikulationer om detta alltså i tre lärares artikulationer. Detta gör att begreppet tar plats och har betydelse för diskursen. Innebörden av detta begrepp är emellertid inte fixerat, vilket ger det en ställning av element i diskursen. Begreppet hade kunnat vara ett diskursivt moment om intervjufrågorna mer specifikt hade rört vad lärarna la in i betydelsen av språkutvecklande arbetssätt och om det då hade visat sig finnas en samsyn i artikulationerna.

Ett exempel på hur kunskapen om språkutvecklande arbetssätt sprids återfinns på den skola där lärare 7 arbetar. Där pågår ett utvecklingsarbete där en förstelärare i svenska som andraspråk har uppdraget att informera och föreläsa om språkutvecklande arbetssätt bland övrig personal på gymnasieskolan. Läraren säger att det finns ett större intresse för språkutveckling bland rektorer och övriga kollegor än vad som tidigare var fallet, vilket av läraren upplevs som positivt. Däremot är det inte alltid en enkel uppgift att utbilda sina kollegor. Läraren upplever ibland att det budskap om språkutvecklande undervisning som hon presenterar uppfattas som

kritik av kollegornas arbete och undervisningsmetoder. I artikulationen framkommer att läraren måste betona att det är förslag på utvecklingsområden som förmedlas och inte kritik mot nuvarande undervisning. Praktiskt tillvägagångssätt i undervisning undersöks inte i denna avhandling, men då några av lärarna nämner språkutvecklande arbetssätt har det en plats inom diskursen. I artikulationerna framkommer tydligt att dessa arbetssätt används i språkintröduktion och att rektorer på skolan organiserar ett slags kollegialt lärande kring utvecklingsområdet språkutvecklande arbetssätt, vilket tyder på att arbetssättet sprids till andra program vid den aktuella gymnasieskolan. I den ovan citerade artikulationen av Lärare 4 syns en vilja att sprida kunskapen om språkutvecklande arbetssätt, men kanaler saknas.

Didaktisk forskning kring andraspråksinläring, både svensk och internationell, har framhållit språkutvecklande arbetssätt och genrepagogik som ett framgångsrikt sätt att undervisa andraspråks elever på (jfr. Rose & Martin, 2012; Axelsson, 2015). Inom diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* finns alltså språkutvecklande arbetssätt som ett moment. Innebörden är inte fixerad, men är en tydlig del inom diskursen. Arbetssättet sprids inom den del av verksamheterna där de intervjuade lärarna arbetar, men i diskursen framkommer utifrån lärarnas artikulationer att implementeringen av arbetssättet behöver organisatoriskt stöd för att nå ut även till andra lärargrupper.

Bedömning under tiden på språkintröduktion

En del av diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* är lärarnas artikulationer kring bedömning. För ämnet svenska som andraspråk inom språkintröduktion gäller målen och kunskapskraven för årskurs nio för att eleven ska erhålla betyg. Alla intervjuade lärare använder sig av det nationella provet i svenska som andraspråk för årskurs 9 i bedömningen i slutet av tiden på språkintröduktion. Under tiden inom språkintröduktion sker bedömning kontinuerligt. Tre av lärarna uppger att de tillsammans i sitt arbetslag arbetar med bedömning av elevernas prestationer.

Utifrån lärarnas artikulationer om hur bedömning sker under tiden en elev studerar vid språkintröduktion finns en del skillnader kommunerna emellan. Det finns inga standardiserade prov eller mätinstrument speciellt framtagna att använda under elevens tid på språkintröduktion. I diskursen finns dock flera lösningar när det gäller mätning av elevens kunskaper och progression. Samtliga lärare är överens om att det inte går att använda nationella provet i årskurs 3, eftersom elevernas ålder och kognitiva nivå inte passar, då målgruppen för provet är nioåringar. Däremot säger sig en informant använda det nationella provet för årskurs

6, då den språkliga nivån i provet anses matcha var eleven ungefär befinner sig i sin språkliga utveckling, även om det åldersmässigt inte är optimalt. Inom diskursen framkommer artikulationer som beskriver att gamla nationella prov för vuxenutbildning i Svenska för invandrare (sfi) används för att göra en avstämning av elevernas kunskaper. Eftersom dessa prov är utarbetade för vuxna gör det att den kognitiva nivån passar bättre, enligt lärarna. En lärare konstaterar dock att sfi-proven är utarbetade mot andra mål än dem som uttrycks i grundskolans kursplan:

Just dom här eleverna som läser sva, har ju mycket att hämta in vad gäller sva-kunskaper, så vi har gjort så att dom har gjort dom här sfi-nationella proven som delmål. Och det skrivs in i deras studieplan. Och det är syv [studievägledaren, författarens anm.] som skriver in det i studieplanen så att det är liksom en morot för dom. Här på skolan vet jag att dom inte gjort nationella proven för år 3 och år 6, utan bara för år 9. Dom har gjort sfi-proven istället. Men dom svarar egentligen mot fel mål, inte mot sva-målen. (Lärare 2)

I diskursen framkommer alltså att lärare använder sig av kursprov som är framtagna mot andra mål än dem som undervisningen syftar mot, vilket indikerar att lärarna upplever ett behov av standardiserade mätinstrument under utbildningens gång. Informanterna som står för artikulationerna om de olika mätinstrumenten har dock utbildning i ämnet och det är rimligt att tro att de kan se de förmågor som mäts i provet och hur eleverna står sig mot dessa, även om proven inte är framtagna mot kursmålen för deras elever.

Inom diskursen finns artikulationer kring användning av bedömningsskalan från *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS) för bedömning av språknivån när elevernas kunskaper mäts. Skalan har i Sverige främst använts inom moderna språk och inom Svenska för invandrare (vuxenutbildning). Referensramen utgör en gemensam grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i hela Europa (Skolverket 2009, s. 1). I lärarnas artikulationer urskiljs att en verksamhet som ingår i denna undersökning använder denna bedömningsskala för att kunna placera elever i rätt undervisningsgrupp utifrån nivå. Grupperna är också namngivna efter nivåerna på GERS-skalan, exempelvis A1, A2 och B1. Denna bedömningsskala används i moderna språk i den svenska skolan, men också i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning. Däremot är den inte frekvent använd i de undersökta verksamheterna, vilket framgår då det inom diskursen urskiljs få artikulationer kring den. Några artikulationer inom diskursen handlar om igenkänning av GERS, men i artikulationerna urskiljs att skalan inte används av de flesta informanter som känner till den.

Att informanter utvecklar och genomför egenproducerade prov urskiljs inom diskursen och har ett större utrymme än artikulationerna kring GERS. Inom diskursen går det sammantaget att

utläsa att nationella prov är den typ av prov som inom språkintröduktion har störst utrymme och som dominerar artikulationerna inom diskursen, men det finns även artikulationer som pekar på att egenproducerade prov också genomförs. De artikulationer som har minst utrymme kring prov och bedömning är de som handlar om GERS. Ett par artikulationer som visar att en kommun använder sig av datorprogram där eleverna genomför test. Dessa datorbaserade test ska enligt läraren mäta elevernas kunskaper i svenska, matematik och engelska. Dock förväntade sig läraren att kartläggningmaterialet för elever i svenska som andraspråk, som Skolverket väntades publicera någon månad efter intervjun genomfördes, skulle ersätta detta datorprogram. Läraren kommenterar även användning av nationella prov:

L: Vi har ju använt det här dataprogrammet så det är ju ett sätt. Tidigare använde vi sfi-proven, men vi gör det inte längre, utan vi använder det här dataprogrammet.

I: Använder ni några andra prov under tiden eleverna är på språkintrö? Andra mätmetoder, eller?

L: Alltså vi, i grupp fyra [gruppen som förväntas nå kunskapskraven årskurs 9, författarens anm.] använder ju nationella proven i svenska [och svenska som andraspråk, författarens anm.] årskurs 9.

I: Inga andra prov?

L: Nä, inte så där. Däremot skulle man ju önska att vi fick använda provet i årskurs 6. Men det får vi ju inte eftersom det är på gymnasieskolan. Det är ju jättemärkligt, vi läser grundskolans så får vi... Jag kan tycka att det vore toppen ifall vi till och med fick sätta betyg i årskurs sex. Men det får vi ju inte heller. (Lärare 8)

Läraren uttrycker en önskan att få sätta betyg när eleven nått de kunskapskrav som motsvarar årskurs 6, men enligt läraren är detta inte möjligt eftersom språkintröduktion ska arbeta mot betygskraven för årskurs 9.

Lärarnas artikulationer om bedömning i diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* tyder på gemensamma förhållanden för alla kommuner, men också förhållanden där praktiken runt bedömning skiljer sig åt. Det gemensamma är att kunskapskraven i årskurs nio gäller, men bedömningen under utbildningens gång är alltså mer mångtydig när lärarnas artikulationer analyseras. Hur bedömning av språkfärdigheten ska gå till är ett element där det finns tvetydighet inom diskursen. Informanterna är alla lärare med erfarenhet av bedömning av elevens kunskaper och den sker under utbildningens gång med olika bedömningsinstrument. Utifrån lärarnas artikulationer används inte de nationella proven i årskurs 3 av informanterna med motiveringen att de inte passar elevgruppen mognadsmässigt:

Vi har försökt oss på olika sorts tester. Vi har väl utarbetat egna tester med tiden, jag ser ju att det är många som fluktar mot att använda nationella proven i årskurs 3 och 6. Årskurs 9, det ser vi ju att det passar hyfsat mot deras ålder och kognitiva utveckling, men årskurs 3 och 6 har vi skippat för länge sedan. Jag har använt sfi [svenska för invandrare anm.], D-kursen i sfi, deras texter har jag använt litegrann. (Lärare 4)

Den här läraren använder inte nationella provet i årskurs 6, men det finns ett exempel i materialet när detta används. När det gäller provet i årskurs 6 tolkar informanterna dess användbarhet på olika sätt. Detta tyder på att bedömningen under utbildningen är ännu ett diskursivt element vars tillslutning inte är klar i och med att fler typer av prov används under utbildningens gång. De standardiserade proven för årskurs 6 som används kan ge en bild av elevens kunskaper, men de har inte utarbetats för elevgruppen som finns på språkintröduktion. I diskursen urskiljs alltså ett behov av att kunna göra bedömningar under elevens tid i den utbildningen, men inget standardiserat bedömningsinstrument passar.

Sammantaget finns artikulationer som visar olika tolkningar kring prov och bedömning inom diskursen. Dessa artikulationer visar olika lösningar på hur och när bedömning med hjälp av prov ska göras och att dessa lösningar kan förändras över tid, det vill säga att prov och bedömning inte är diskursivt tillslutet och innebörden inte är fastslagen. Inom diskursen urskiljs att det inte finns några standardiserade prov för språkintröduktion som kan användas som delprov under kursens gång, vilket leder till denna diskursiva öppenhet. Det enda prov som är fastslaget inom diskursen är nationella provet för årskurs 9.

Nationella program och elevens ålder

I analysen av intervjuerna om elevens övergång urskiljs tecken som på olika sätt sammankopplas med tid och språkfärdigheter. I intervjuerna finns, till exempel, artikulationer om elevens ålder vid ankomst till Sverige och språkintröduktionen, men också kommentarer gällande elevens tidigare skolbakgrund, som ofta, åtminstone i en tidig kartläggning, handlar om antal år i utbildning. I diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* är det elevens ålder som är nodalpunkten, vilken alla andra tecken kretsar kring. I lärarintervjuerna återfinns artikulationer där lärarna betonar att åldern när eleven börjar på språkintröduktionen har betydelse för elevens möjligheter att kunna söka in till ett program vid gymnasieskolan.

Att vägen in till det svenska samhället går via språkkunskaperna är den diskursiva myt som återfinns i diskursen. Alla informanter är överens om att kunskaper i svenska är mycket viktigt för att eleven ska bli en del av samhället. När alla informanter uppger en gemensam horisont

att blicka mot, vilket i detta fall är språkkunskaper för att integreras i det svenska samhället, är en diskursiv myt formulerad. I intervjuerna återfinns artikuleringer av samtliga informanter som ger möjlighet att urskilja nodalpunkt och myt i diskursen. Ett exempel är:

Det är en av våra stötestenar här egentligen. Jag har väl ändå kommit till insikt att jag inte kan trollo, va. Elever, om dom kommer hit när dom är 99, 98 [födda 1998 eller 1999, författarens anm.], då har dom i alla fall större möjlighet att hinna bli behöriga att kunna söka gymnasiet och komma in. Men de konkurrerar ju med svenskar. Men det finns i alla fall en chans. Men kommer man hit när man är 18 år, beroende på vad man har i ryggsäcken. Har man aldrig gått i skola då är det ju inte så enkelt, va, men även om man har gått i skola så ska du hinna få behörighet för att kunna söka och det ju 19 år egentligen. I praktiken blir det så ju. (Lärare 1)

Ett skäl till varför eleven inte hinner få sina betyg klara innan de faller för åldersregeln gällande antagning är enligt lärarna, förutom deras ålder vid ankomst, även deras skolbakgrund:

Ja, det är ju deras tidigare skolbakgrund som är helt avgörande. Vi har ju några analfabeter [ej läs- och skrivkunniga med latinskt alfabet, författarens anm.] som tagit sig in på program, så är det ju. Men då har de ju kommit hit när dom är 15, 16 år och tagit sig in på vård och fordons och klarat sig igenom. (Lärare 4)

Enligt artikuleringen är det inte åldern i sig som är problemet för eleverna, utan de mål som ska hinna uppfyllas under de år de har möjlighet att undervisas på språkintröduktion. I ett kritiskt diskursanalytiskt hänseende betyder det att det regelverk som styr skolan också ger diskursen ett visst utseende, eftersom informanternas artikuleringer påverkas av de regler som styr verksamheten. Ur ett diskursteoretiskt perspektiv hör inte regelverket till diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination*, utan det är ett tecken som ingår i det Laclau och Mouffe (2001, s. 133) kallar det diskursiva fältet. Inom det diskursiva fältet återfinns det som inte rymms inom diskursen, men som ändå är närliggande tecken. I det här sammanhanget finns regelverk som styr språkintröduktion och dessa påverkar också diskursen utan att vara tecken som ingår i den. Ett exempel på hur regelverket styr artikuleras av lärare 7: "Du ska klara av åtta till tolv ämnen på en begränsad tid". Läraren säger vidare att det är stora krav som ställs på dessa ungdomar. Endast de högt motiverade och talangfulla eleverna har en chans att komma in på ett gymnasieprogram. Att tiden är kort och kraven relativt höga framkommer alltså i informanternas artikuleringer som redovisats ovan.

En lärare i en kommun där elevsammansättningen på språkintröduktionen enbart består av ensamkommande pojkar med kort skolbakgrund uttrycker frustration över att målen är svåra att nå inom utsatt tid för den här elevgruppen:

Det känns som att tanken med språkintröduktion inte är riktigt tänkt färdigt. Eftersom man förväntar sig att man tar en pojke från en gymnasieskola i Teheran och han är 17 år så sätter man honom i en gymnasieskola i Sverige och så ska det som funka bara. Och det gör verkligen inte det. Och det är ju inte dom vi får heller, dom allra flesta har ju gått i skolan tre dar i veckan från att dom var sju år till dom blev tolv år. Sen så, från att dom var tolv år tills dom var sjutton så har dom varit på flykt, eller vad dom har gjort, knutit mattor, eller sytt kläder eller plockat apelsiner i Grekland. Och så kommer dom till Sverige och ska börja skolan igen när dom inte gått skola sen dom var tolv. Och så har dom alla dom här kunskapskraven i alla ämnen, så det är himla svårt att hinna det innan man fyller nitton på ett annat språk. (Lärare 3)

Den här informanten sammanfattar de utmaningar en lärare kan möta i sitt arbete med kortutbildade elever. Genom dessa artikulationer och tecknen ”alla dom här kunskapskraven”, ”himla svårt”, ”hinna” och ”nitton år” ses en ekvivalenskedja som visar att det inte är enkelt för eleverna att nå kunskapskraven i årskurs nio. Språkintröduktionens organisation och Skollagens ålderskrav för senast antagning till nationellt program vid gymnasieskolan påverkar alltså diskursen. När lärarna ser att eleven har kort tid på sig att nå målen artikulerar de att målen är orealistiska för den gruppen elever. Studievägledare och mentorlärare förordar i samtal att eleven ska försöka nå så långt som möjligt i svenska språket under tiden på språkintröduktion och därefter studera vid kommunal vuxenutbildning eller andra alternativ. Andra alternativ som nämnts i intervjuerna är exempelvis yrkesutbildningar som anordnas av privata företag eller folkhögskola.

Inom diskursen domineras lärarnas artikulationer av sådant som behandlar elevens ålder vid ankomsten till Sverige. Artikulationer kring elevens utbildningsbakgrund har också en framskjuten plats i diskursen och ett diskursivt resultat visar att nyckelfaktorerna ålder vid ankomst och utbildningsbakgrund är avgörande för att eleven ska kunna nå de betygskrav som gäller för antagning till nationellt program vid gymnasieskolan. I artikulationerna finns alltså tendenser att lärarna gör en bedömning utifrån elevens ålder. Det kan i förlängningen betyda att lärarna har en förutbestämd uppfattning om elevens progression i svenska och i övriga ämnen:

Det är väldigt sällan att det kommer någon från Europa. Dom här eleverna kommer ju när dom är 16, 17 eller 18 år och dom hinner ju inte riktigt. En del ... har dom skolbakgrund så kan dom hinna med att få betyg i åtta ämnen. (Lärare 5)

Lärarna uttrycker inte någon önskan att eleverna ska stanna vid åtta godkända betyg och ha en chans att bli antagen till ett yrkesprogram, men det finns tendenser till en sådan implikation utifrån elevens ankomstålder och utbildningsbakgrund. I artikulationerna uttrycks att elever med kort skolbakgrund, med artikulationer som ”de hinner ju inte riktigt”, har svårt att hinna uppfylla alla kunskapskrav inom den tid som de har till sitt förfogande inom språkintröduktion.

En av lärarna reflekterar dock tydligt över faran att enbart utifrån elevens skolbakgrund bilda sig en uppfattning om hur skolgången kommer att te sig för eleven. Motivationen hos eleverna kan ta dem långt även om de är illitterata vid starten av språkintröduktion:

Vi har haft några kortutbildade [0 – 3 års utbildning från hemlandet, författarens anm.] som har tagit sig in på program genom åren, men det är inte jättemånga, så är det ju. Men då har dom ju kommit när dom har varit 15-16 till vår skola och haft några år på sig. Och tagit sig in då på vård och fordons och klarat sig igenom. Så att det är... det finns några såna fall. För motivationen kan ta dom långt, även dom med kort skolbakgrund. (Lärare 4)

Ytterligare ett par lärare ger exempel på elever som har påbörjat nationellt program trots en kort skolbakgrund. Även i dessa artikulationer nämns tecken som ”motivation hos eleven” som en viktig faktor för vidare skolgång.

De intervjuade lärarna har något olika förhållningssätt till elevernas fortsatta studier och arbetsliv. I den här diskursen framkommer utifrån lärarnas artikulationer frågan vad som är möjligt för eleven att uppnå utifrån styrdokument och övriga styrkällor som ger regler och riktlinjer för lärarnas arbete och bedömning. Flertalet informanter visar tendenser att bedöma elevens framtida studieväg utifrån ålder och utbildning, vilket visar tendenser till en predestinering av eleven.

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination*

Inom diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* fungerar kunskapskraven i årskurs nio i skolämnet svenska som andraspråk som diskursivt moment. Betydelsen är fastlåst inom diskursen och artikulationerna kring detta skiljer sig inte åt. Däremot fungerar bedömning under tiden innan eleverna uppnår kunskapskraven för årskurs 9 som diskursivt element. Lärarna genomför bedömning under elevens tid på språkintröduktion, men verktygen för bedömning ser olika ut. Standardiserade tester utarbetade för andra åldrar, andra skolverksamheter eller egna test används. Det är emellertid anmärkningsvärt att prov utarbetade för en annan kurs används, eftersom de kanske inte stämmer med språkutvecklingsnivå eller övrig kognitiv nivå för eleverna inom språkintröduktion. I och med att test för andra verksamheter används, är det utifrån de intervjuade lärarnas artikulationer uppenbart att det finns ett behov av tester som mäter elevernas kunskaper och är utarbetade för just den här elevkategorin.

När det gäller undervisning har språkutvecklande arbetssätt en plats inom diskursen. I intervjuerna framkom att tre av lärarna säger sig använda dessa arbetssätt, men i och med att

intervjufrågorna inte specifikt handlade om undervisning är det möjligt att även fler av de intervjuade lärarna skulle ha kunnat lyfta dessa arbetssätt om frågan hade ställts. I de artikulationer som handlar om språkutvecklande arbetssätt framkommer det dock att arbetssätten skulle behöva implementeras inom de nationella programmen i högre grad. Lärarna framhåller att det skulle kunna gynna de elever som behöver ytterligare språklig stöttning (jfr. Gibbons, 2016).

Något som alla lärare framhåller är att eleverna ofta har relativt kort tid på sig att nå de kunskapskrav som gäller för godkänt betyg i olika ämnen. I och med detta ses tendenser i materialet att lärarna gör en bedömning av elevens möjligheter att kunna antas till ett nationellt program vid gymnasieskolan redan vid elevernas start vid språkinträdning, vilket innebär att en predestinering av eleven görs. Predestineringen syns också i lärarnas artikulationer om elevens möjligheter att kunna antas till studieförberedande program eller yrkesprogram. Lärarnas artikulationer speglar det handlingsutrymme och de ramar de måste förhålla sig till inom skolans organisation (jfr. Berg, 2003). Om inte ålderskravet för att bli antagen till nationellt program var definitivt skulle lärarnas artikulationer kring predestinering kunna se annorlunda ut och diskursen kring detta skulle kunna ha ett annat utseende.

Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv ses styrdokumentet som ett uttryck för vad som är giltig kunskap (Englund, Forsberg & Sundberg, 2012, s. 5) och vad som är värt att re/producera (Lundahl, 2014, s. 13). Lundahl lägger in ett skiljetecken i ordet re/producera eftersom något som ska återskapas först måste skapas. När elevernas inte bedöms nå de kunskapskrav som gäller inom en utsatt tid kan en diskurs urskiljas där lärare gör en uttolkning av kunskapskraven och därefter predestinerar elever utifrån ålder och förkunskaper. Styrdokumentets artikulationer kring antagning till nationellt program har därför stor betydelse också för lärarnas artikulationer om elevernas kunskapsinhämtning och möjligheter att nå ett nationellt program. Styrdokumentet har därigenom en diskursiv maktposition i diskursen, för när lärare gör denna re/produktion predestineras eleven. Läraren artikulerar att eleven inte kommer att nå nationellt program grundat på elevens förkunskaper och ålder och skapar därigenom en bild av eleven. Denna bild reproduceras i och med att lärare artikulerar att den här bedömningen av elevens möjligheter att nå nationellt program sker återkommande. Dessa artikulationer bygger diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination*.

Detta innebär inte att det är ett felaktigt val att söka in på yrkesutbildningar i gymnasieskolans eller i andra aktörers regi. Det förhåller sig snarare tvärtom, eftersom det ur ett

samhällsekonomiskt perspektiv behövs arbetskraft inom många av dessa yrken, men att tidigt i sin utbildning få livsvägar utstakade är inte avsikten med språkinstruktionen och antagligen inte heller lärarnas medvetna intentioner. Till sist kan sägas att det inom diskursen urskiljs artikuleringar som ger exempel på kortutbildade elever som kommit långt i sina studier, men de är nämnda som undantag.

Övergången- brott och bro

Syftet och målet med språkinstruktion har beskrivits närmare i kapitel 2. I detta avsnitt redovisas hur lärarna upplever organisationen och hur de upplever att språkinstruktion praktiskt och pedagogiskt har implementerats i de olika kommunerna. Diskursen *Övergången – brott och bro* gavs detta namn eftersom den handlar om organisation och faktorer som påverkar elevens utbildning inom språkinstruktion. Namnet grundar sig alltså på hur övergången kan upplevas utifrån lärarnas artikuleringar, som ett brott mellan två verksamheter eller en fortsättning av tidigare verksamhet, en bro över till nationellt program vid gymnasieskolan. I analysen av lärarnas artikuleringar urskiljs att organisationen förändras över tid och att lärarnas arbete påverkas av olika faktorer, exempelvis elevernas utbildningsbakgrund och ålder, men även regelverk och styrdokument. I tabell 7 nedan ges en översikt av diskursen *Övergången – brott och bro*.

Nodalpunkten *En föränderlig organisation* urskiljs i materialet, där tecknet *samhällsmedborgare* fungerar som moment. Elementen i denna diskurs är språkfärdighet, organisation och värderingar. Diskursteorins begrepp myt representeras här av *Gymnasieskola för alla ungdomar*. Med gymnasieskola menas här studier på program på gymnasienivå. Ett av målen för språkinstruktion är att eleverna ska bli behöriga för gymnasiestudier (Skolverket, 2016, s. 11). Lärarnas artikuleringar tyder på att många elever vill påbörja nationellt program inom gymnasieskolan, men av olika anledningar inte lyckas. Dessa artikuleringar redovisas i beskrivningen av denna diskurs.

Tabell 7. Översikt av diskursen Övergången – brott och bro

| | |
|-----------------|--|
| nodalpunkt | En föränderlig organisation. |
| moment | Samhällsmedborgare |
| element | Flexibilitet och tid, organisation, språkfärdighet |
| ekvivalenskedja | <p>”att de kan språket så pass att den kan göra sig förstådda och förstå”</p> <p>”att de är nyfikna och tar för sig i samhället”</p> <p>”det ska leda till ett arbete”</p> <p>”Kommunikativa förmågan, utan språk är det svårt med vidare studier och arbete.”</p> |
| myt | Nationellt program för alla ungdomar. |

I det förra kapitlet, där kursplaner var i fokus för analysen, gick det att urskilja en integreringsdiskurs som över tid har förskjutits. Även i analyserna av intervjuerna med lärare urskiljs integration som ett syfte med utbildningen. De artikuleringer som bygger diskursen är främst hämtade från de delar av intervjuerna där lärarna uttrycker vad de anser vara viktiga förmågor som eleverna bör ha med sig från programmet språkintrödn. I diskursen varierar svaren. Till stor del handlar de om språkbehärsknin, men det finns också en tydlig integrationsavsikt hos lärarna, där elevens fortsatta integration och verkan i samhället är i fokus. Denna integration och verkan nås främst genom språkkunskaper. Artikulationen ”Att eleverna kan språket så pass att dom gör sig förstådda och kan förstå” (Lärare 3) är ett exempel på vad lärarna ser som viktiga kunskaper.

Språkförmåga urskiljs som en av de viktiga faktorerna för integration. En informant uttrycker att elevernas nyfikenhet vad gäller att ta del av samhället är viktig och detta bör uppmuntras under utbildningen:

Att dom är nyfikna och tar för sig av det svenska samhället, det är ju också viktigt, fast det är ju ingen förmåga man mäter. Men den kan man ju uppmuntra genom att få in tidningar och sånt i undervisningen. Så dom blir alerta. (Lärare 6)

Integreringsdiskursen i undersökningen av styrdokument i kapitel 3 handlade delvis om eleven som delaktig medborgare, och genom tecknen ”nyfikna” och ”tar för sig av det svenska

samhället” återfinns samma intention i artikulationen ovan när Lärare 6 uttrycker att eleven ska ta för sig av samhället. Läraren vill att eleven ska vara en del av samhället och försöker genom att använda nyhetstidningar som material i undervisningen att bygga upp ett deltagande i samhället.

En informant i en kommun där få elever har gått vidare till nationellt program inom gymnasieskolan beskriver hur eleverna i vissa fall istället har gått vidare till yrkesutbildningar som ges av andra utbildningsanordnare. Eftersom många elever inte har uppnått betygskraven ges de istället betyg för den nivå inom vuxenutbildningens Svenska för invandrare (sfi) som de har uppnått. Sfi har fyra delkurser, där eleven erhåller ett betyg efter varje avslutad kurs. Från och med den höst då intervjuerna genomförs har verksamheten omorganiserats och alla elever samläser först med sfi för att sedan, om möjligt, läsa vidare mot målen i årskurs 9. På så sätt erhålls först betyg i sfi och sedan arbetar eleven vidare mot målen i årskurs 9:

Dom blir för gamla att komma in på ett gymnasieprogram som ungdomar och då vill vi ge dom ett sfi-betyg så att dom får med sig nånting, eftersom dom inte kom in på ett program och ska vidare till arbetsförmedlingen. Ett papper som säger att dom läst nånting och kan nånting. (Lärare 3)

I diskursen urskiljs artikulationer om att lärarna inte vill att eleverna ska avsluta sina studier vid språkinträdning utan att få ett betyg som anger vilken nivå i svenska de har uppnått. I artikulationerna framkommer att många av dessa elever söker arbetsförmedlingens åtgärder efter språkinträdning och de behöver då ett dokument som intygar deras språkkunskaper. Detta är ett exempel på hur lärarna försöker hitta lösningar för elevens fortsatta väg in i samhället, vilket leder till att en fostran av samhällsmedborgare sker. Om inte målen för årskurs 9 i kursplanen kan uppnås öppnar lärarna dörren för en annan lösning för att eleven ska kunna delta i samhällslivet på sikt. Ett annat exempel från samma enhet är att ett av de undervisningsmaterial som används är körkortsboken. Att ha körkort ökar chanserna att få ett arbete och av den anledningen har lärarna använt körkortsboken i undervisningen.

Att utveckla sin sociala förmåga på ett nytt språk är något som uttrycks i artikulationerna. Eleverna uppmanas att försöka ta kontakt med svenskar och försöka hitta nya umgängen på orten:

Vad man pushar för är ju att dom ska våga prata. Våga lära känna sina nya klasskompisar. Bjuda hem dom...Att få lite vänner och kontakter helt enkelt. Att försöka komma in i det svenska samhället och det här med integration. Det pratar vi mycket om... Man behöver ju inte göra som svenskar, det är ju inte det, men att man försöker och vågar. (Lärare 8)

Denna lärare visar i sin artikulering en vilja att uppmuntra eleven att ta plats i samhället och sporrar elevens utveckling av sociala kompetenser på ett nytt språk som ett sätt att integreras i samhället.

I diskursen framkommer att eleverna på språkintröduktion har mycket varierande skolbakgrund. I grupperna kan det finnas elever med många års skolbakgrund, men även de som inte har gått skola tidigare. Detta ställer krav på organisationens flexibilitet. I en kommun har det tidigare funnits en mottagningsenhet där eleverna har gått i förberedelseklass innan de har fortsatt att studera på språkintröduktion. De har börjat på språkintröduktion när de har bedömts ha kunskaper motsvarande årskurs 6. I den nya organisationen studerar alla elever inom språkintröduktion, från nybörjare till de som närmar sig målen i årskurs 9, vilket har medfört omorganisation och nyanställningar av lärare som har kunskaper i läs- och skrivinläring.

Vi har jobbat i alla år med år 6 och uppåt, kan man säga. Men nu har vi gått ner [i årskurserna, författarens anm.], så nu jobbar vi med år 3 från årsskiftet. Men nu blir det [från, författarens anmärkning] år 0 och uppåt. Men i dagsläget har vi nästan ingen elev som är 7-9. Så det är nytt för oss. Det blir på ett annat sätt. (Lärare 1)

I och med att många elever med kort skolbakgrund har anlänt till denna kommun har elevgruppens sammansättning också förändrats under de senaste åren. I artikuleringen av Lärare 1 framkommer det en skillnad mellan den tidigare situationen och den som gäller när intervjuerna genomfördes. Språkintröduktionen i denna kommun har vid intervjutillfället en övervägande del av elever som studerar svenska som andraspråk i olika grupper på en nivå som motsvarar årskurs 1-6. I diskursen finns alltså tecken och artikuleringar som visar att språkintröduktion ständigt genomgår omorganisationer, vilka påverkar lärarnas tal om den elevgrupp som befinner sig inom verksamheten. Detta gäller dock bara en undersökt verksamhet. Andra verksamheter har haft samma typ av elevsammansättning under flera år. Resultaten visar flexibilitet, men också nödvändigheten av att huvudmän kan organisera verksamheten utifrån typ av elevgrupp.

Modersmål och studiehandledning

Inom forskningsfältet andraspråk är det välkänt att modersmålets fortsatta utveckling har en gynnsam effekt på elevens andraspråksutveckling och kunskapsinhämtande. Detta är också ett av skälen som Skolverket anger till varför modersmålsundervisningen har en plats i skolan. Enligt Skollagen (SFS 2010:800, 10 kap, 7§ff) har elever rätt till modersmålsundervisning, men

en del undantag finns. Huvudmannen är exempelvis endast skyldig att anordna modersmålsundervisning om en lämplig lärare finns.

Lärarnas artikulationer om modersmålsundervisning och studiehandledning rör sig kring organisation och implementering med övrig undervisning. Därför tillhör dessa artikulationer diskursen *Övergången – brott och bro* och inte diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination*. I lärarnas artikulationer återfinns inte något om hur deras undervisning förhåller sig till formuleringarna i kursplanerna för svenska som andraspråk eller kring modersmål. De uppger dock att de försöker uppmuntra eleverna att gå på modersmålsundervisningen om den finns organiserad vid skolenheten. Däremot nämns i artikulationerna att de mer erfarna eleverna kan använda modersmål i klassrummet för att kunna hjälpa de som har mindre kunskaper i svenska språket. Ibland är det, enligt några av lärarna, nödvändigt att splittra språkgrupper för att gynna språkutvecklingen i svenska. En lärare använder tecken som ”samma språk, ”hjälpa varann” och ”tvinga dom prata svenska”. Exempelvis använder Lärare 3 modersmålet som hjälp för eleverna, men framhåller att enbart använda svenska språket i andra övningar:

Ibland kan ju dom som är äldre [i verksamheten och har djupare kunskaper i svenska, författarens anm.] hjälpa dom som är nya. Ibland kan ju dom som har samma språk jobba ihop för att man vill att dom ska kunna hjälpa varann. Ibland så vill man att dom som har olika språk ska jobba tillsammans för att man vill tvinga dom att prata svenska till exempel. Så det är ju både för- och nackdelar med att ha samma språk i klassrummet och ha olika. (Lärare 3)

Läraren uppger i sin artikulering att det finns både didaktiska vinster och avigsidor med att elever har samma modersmål inom undervisningsgruppen. Läraren framhåller att det finns tillfällen då elever har fördelar med att kunna använda sitt modersmål i undervisningssituationen, exempelvis för att förklara begrepp för varandra. I andra situationer vill läraren uppmuntra eleverna att enbart använda det svenska språket och då är gruppindelning där elever med olika modersmål finns att föredra.

Två av lärarna uppger att det inte erbjuds modersmålsundervisning eller studiehandledning i deras verksamheter. I artikulationerna återfinns tecken som ”ingen studiehandledning” och ”ingen modersmålsundervisning” när det gäller språkintröduktion på den specifika orten:

Nä, för språkintröduktion har vi ingen studiehandledning och ingen modersmålsundervisning. Det har varit på gång eftersom det finns en kvinna som är anställd på skolan. Hon är inte lärare, men hon kommer från Iran och har bott på orten i 30 år. Så hon har varit som extrahjälper på skolan, eller vad man ska säga, inne i förberedelseklassen på grundskolan. Eftersom hon pratar

arabiska och persiska har hon som varit hjälp där, men det är hon inte längre. Men just på språkintrö har vi aldrig haft något sånt. (Lärare 3)

Den tillgång till modersmålsundervisning som har funnits på den aktuella orten har främst använts inom grundskolans förberedelseklass. Övriga informanter uppger att det finns modersmålsundervisning på ett eller på några språk. I en kommun hade en omorganisation av mottagningssystemet och organisationen kring nybörjarundervisningen nyligen skett. Det här har medfört att modersmålsundervisningen inte har erbjudits, men under den höst intervjuerna genomfördes startade modersmålsundervisning på ett fåtal språk. De flesta informanterna uppger dock att det är en brist på modersmåls lärare och att språkintrö kan konkurrera med grundskolan om att få tillgång till denna undervisning. Att finna behöriga lärare till modersmålsundervisning är svårt, vilket även Skolverket (2008) har funnit i sin undersökning. Det är en anledning till att modersmåls lärarna är undantagna från legitimationskravet för att kunna bli anställd som lärare (SKOLSFS 201:326, kap. 3, 1§). En informant framhåller dock vikten av att modersmåls läraren har en pedagogisk utbildning och att modersmåls läraren är intresserad av undervisning.

I informanternas artikulationer om studiehundledning och hur den fungerar på de olika skolorna framkommer det att detta är något som är under utveckling. Lärarna är medvetna om att eleverna har rätt till studiehundledning på modersmålet eller det främsta skolspråket. Eleverna kan ha fått sin tidigare undervisning på ett språk som inte är modersmålet och det räknas då som det främsta skolspråket. I fyra av kommunerna där intervjuerna genomförs finns studiehundledning, men i de övriga finns inte studiehundledning under den termin som intervjuerna genomförs. En lärare säger att det är svårt att finna behöriga studiehundledare eller lärare som har kunskaper om studiehundledning. Detta är ett exempel på hur den sociala omvärlden påverkar diskursen. När det inte finns behöriga lärare påverkas språket och handlingarna inom diskursen och en motsättning uppstår mellan det som påbjuds och det som kan genomföras i praktiken.

En lärares artikulation skiljer sig dock från de andras. I den kommunen där läraren tjänstgör erbjuds modersmålsundervisning och studiehundledning till alla elever på språkintrö, men ingen elev har antagit erbjudandet:

Men tendensen [hos den aktuella verksamheten, författarens anm.] visar ju att eleverna inte går till denna modersmålsundervisning och vi gör allting som står i vår makt. Vi säger ju att om ni ska utvecklas i svenskan måste ni ju utveckla ert eget språk, ert modersmål, men de flesta säger "Nä, nä jag vill inte lära mitt modersmål. Jag vill lära mig svenska." Det är ju jätte viktigt det här med modersmålsundervisning, men det är inte så stort intresse bland eleverna. (Lärare 5)

I artikulationen ovan återger läraren att information om modersmålets betydelse för språkutveckling har getts till eleverna, men eleverna har uppgett att de enbart vill läsa svenska. Läraren har ingen förklaring till varför eleverna känner motstånd inför modersmålsundervisningen. Läraren känner en viss uppgivenhet inför detta motstånd, men menar att kollegiet arbetar vidare med elevgruppens attityd mot modersmålsundervisningen. Här finns en förskjutning i diskursen, inte hos informanten, som vidhåller betydelsen av modersmålsundervisning, men i den praktik läraren beskriver, då det finns en negativ attityd till modersmålsundervisningen hos eleverna.

I den kommun där modersmålsundervisningen precis har startat är tiden för när undervisningen genomförs bekymmersam, enligt en av de intervjuade lärarna. I och med att en elev har många andra ämnen och ett fullt schema sker ofta en schemakrock med dessa. Konsekvensen blir att eleven själv måste ta igen den tiden och det som har missats under lektionen. Detta kan bidra till att eleven, enligt lärarens artikulation, väljer bort modersmål för att kunna följa sina ämnen. Detta är också ett välkänt problem sedan tidigare (Skolverket, 2008).

Ingen av gymnasieskolorna har studiehandledning för de elever som fortsätter på nationellt gymnasieprogram, men i en lärares artikulationer framkommer att de elever som har önskat att få studiehandledning har efterfrågat detta på svenska och inte på modersmålet. Det är vid intervjutillfället inte infört. Enligt lärarens artikulation har dessa elever kommit så långt i sin språkutveckling i svenska att de hellre vill ha stöd på svenska, eftersom detta skulle utveckla deras ämnesspecifika språk. De kan därför få hjälp med sina lärobokstexter i olika ämnen av en lärare i svenska som andraspråk. På en skola hänvisas språkintröduktionens elever till gymnasieskolans gemensamma läxhjälpstudio. Där fanns vid intervjutillfället dock ingen personal med kompetens inom svenska som andraspråk.

Svårigheter med att rekrytera modersmåls lärare och studiehandledare leder till att skolorna inte kan leva upp till de krav som ställs på dem i dessa avseenden. Lärarna i några kommuner menar också att behovet av modersmåls lärare inom grundskolan även påverkar tillgången till dessa inom språkintröduktion. I diskursen finns alltså artikulationer som visar att lärarna är medvetna om kraven att studiehandledning och modersmålsundervisning ska erbjudas, men yttre faktorer som brist på personal inom dessa områden kan inte lärarna rå på. Detta påverkar diskursen.

I den kommun där kraven på tillgång till modersmåls lärare och studiehandledning uppfylls finns hos eleverna ett motstånd mot modersmålsundervisning som läraren inte kan förklara. Trots upprepade försök att förklara modersmålets roll i tillägnet av ett andraspråk vill inte

eleverna delta i undervisningen, med motiveringen att de enbart vill lära sig mer svenska. Detta tyder på att även om förutsättningar för modersmålsundervisning och studiehandledning finns, betyder det inte att eleverna väljer att läsa ämnet.

Samarbete med övriga gymnasieprogram

Vid intervjufrågan om det finns något som lärarna skulle vilja förändra när det gäller övergången till nationellt program vid gymnasieskolan är det två faktorer som nämns i artikulationerna; antagningsförfarandet och samarbete mellan grundskola och gymnasieskola. Antagning till nationellt program sker en gång per år och de elever som inte har godkänt i alla betyg som krävs för att bli antagen måste stå över ett helt år innan de kan söka en gymnasieutbildning. Antagningen till nationellt program skulle enligt lärarna behöva bli mer flexibel. Det skulle ge en skolgång där eleverna inte behöver vänta på antagningsomgången. När en elev är inskriven på ett introduktionsprogram finns möjlighet att läsa kurser på gymnasienivå även om eleven inte är inskriven vid ett nationellt program (Skolverket, 2013). Visserligen sker detta i tre av de undersökta kommunerna, men antalet platser kan vara begränsat, vilket innebär att eleven inte alltid får möjligheten att läsa gymnasiekurser. I de tre övriga kommunerna användes inte den här möjligheten vid intervjutillfället. Vid analys av intervjuerna framkommer alltså att organisationen kring elevers möjligheter att kombinera grundskole- och gymnasiekurser inte är utbyggd i alla kommuner, trots att regelverket tillåter det.

I lärarnas artikulationer framkommer också en vilja att utöka samarbetet med de nationella programmen:

Det måste ske ett samarbete mellan svenska som andraspråkslärare och mottagande program och att det även kopplas svenska som andraspråkslärare mot program i större grad än vad som är fallet idag. Idag har vi bara en lärare som undervisar i svenska som andraspråk, men det måste ändå till svenska som andraspråkslärare som stöttar på programmen. (Lärare 4)

Där jag skulle också vilja ha en dialog kring ... jag frågar alltid eleverna om hur det går, men också att lärare blir mer öppna om vilka problem dom stöter på i undervisningen. Att vi har en levande dialog om hur vi kan utveckla stöttningen för dom här eleverna. (Lärare 6)

I artikulationerna återfinns tecken som "samarbete" och "dialog" när lärarna artikulerar vad som behöver utvecklas kring övergången till nationella program:

Om dialogen lever kring övergången. Det lär ju jag mig mycket av och det lär ju dom andra lärarna sig mycket av och att det finns problem som man inte tänker på som lärare. För här tänker man att dom ska klara sig när dom kommit in på ett program. Men många elever blir jätteensamma och det gör ju också att språket stannar upp. (Lärare 6)

Lärare 6 nämner även sociala aspekter kring övergången. Läraren säger sig uppleva att tidigare elever har blivit ensamma, det vill säga utan vänner i de nya klasserna, om det är en enskild elev från språkintröduktion som påbörjar ett program på gymnasienivå. Lärare 6 ser sålunda ett samband mellan social ensamhet och ett avstannande av språkutvecklingen.

Enligt en lärare i en av de mindre kommunerna använder gymnasieskolan på den orten möjligheter där en elev kan läsa olika kurser på gymnasienivå, men ändå fortsätta på språkintröduktion med svenskan. Läraren berättar att det finns ett nära samarbete mellan språkintröduktion och nationella program vid gymnasieskolan. Många av lärarna vid just den gymnasieskolan undervisar i båda verksamheterna, vilket gör att eleverna exempelvis kan ha samma matematiklärare på både språkintröduktion och senare på nationellt program vid gymnasieskolan.

De korta informationskanalerna och samarbete mellan de två olika verksamheterna är något som läraren uttrycker är lyckat för planering av elevens fortsatta skolgång:

Vi är ju i samma lokaler här. Vad ska vi säga? Lärarna är väl cirka 32 här och du vet, vi har ju väldigt nära samarbete här. Det är ju en liten skola där lärare har väldigt nära till varann. Så vid överlämnade har vi ju ett nära och tätt samarbete. (Lärare 5)

I artikulationen ovan återfinns tecken som "nära och tätt samarbete" när relationen till övriga gymnasieprogram beskrivs. Språkintröduktion befinner sig också i samma fysiska lokaler som de övriga programmen, vilket i lärarens vidare artikulationen anges vara ett skäl till att läraren upplever att eleverna redan är hemmastadda i lokalerna när ett nytt gymnasieprogram påbörjas. I den här kommunen fanns även möjlighet för eleven att kombinera språkintröduktion, kurser inom gymnasieskolan och praktik.

Flera av lärarna efterlyser dock ett bättre samarbete med gymnasieskolan. Utifrån lärarnas artikulationer skulle det gynna elevernas skolgång om det gavs möjlighet till någon överlämning. Lärarna säger sig uppleva att en vilja till samarbete från lärarna inom nationella program finns, eftersom dessa ibland kontaktar lärarna på språkintröduktion för att diskutera enskilda elever, men språkintröduktionens lärare skulle överlag vilja se ett tätare och mer organiserat samarbete. I de större gymnasieskolorna med större organisation finns det, utifrån lärarnas artikulationer, få möjligheter till ett spontant samarbete. Detta kan lättare åstadkommas i de mindre verksamheterna, enligt de lärare som arbetar där.

En av lärarna, som även undervisar i svenska som andraspråk på nationellt program vid gymnasieskolan, tar upp ytterligare en aspekt av övergången mellan verksamheterna. Elever som har studerat svenska som andraspråk i grundskolans regi väljer ofta kursen Svenska 1 när de påbörjar nationellt program. Efter några veckor känner dock, enligt läraren, många elever att detta inte är en passande kurs för dem och de byter därefter till Svenska som andraspråk 1. Läraren uttrycker att det tyder på att informationen till grundskoleeleverna måste bli bättre. I och med att eleverna inte väljer det som visar sig vara en passande kurs förlorar de tid under första hösten på nationellt program. Dessutom betonar läraren att organisatoriska problem uppstår när många elever byter kurs och en grupp blir större eller en ytterligare grupp behöver lärare under pågående hösttermin. Då är ofta lärarnas tjänster och undervisningstimmar redan planerade, vilket leder till svårigheter att organisera undervisningen.

Utifrån lärarnas artikuleringar kan slutsatsen dras att även om språkinträdning är ett intröduktionsprogram inom gymnasieskolan och ligger i samma fysiska lokaler som övriga program är det inte säkert att ett samarbete sker mellan lärargrupperna i de olika verksamheterna. I det analyserade materialet finns dock en skillnad mellan de större och de mindre enheterna. Spontana samtal om överlämning och organisering av överlämning förekommer oftare i de mindre verksamheterna än i de större.

I de större gymnasieenheter krävs antagligen en mer genomtänkt plan för hur dessa samtal ska komma till stånd. De flesta av informanterna ser ett behov av ett ökat samarbete för att optimera elevernas fortsatta skolgång: "Det måste ske ett samarbete mellan sva-lärare och mottagande program och att även sva-lärare kopplas mot program i större grad än vad som sker idag" (Lärare 4). Den citerade läraren uttrycker att i den egna gymnasieskolan undervisar en lärare i svenska som andraspråk vid gymnasieskolans nationella program, men att behovet är mer omfattande för att ett samarbete ska kunna komma till stånd mellan olika program i någon större omfattning.

I artikuleringarna av de lärare som har arbetat fem år eller längre inom språkintröduktion och gymnasiekurserna syns att inställningen hos eleverna gentemot ämnet svenska som andraspråk har ändrats. Tidigare valde eleverna gärna bort svenska som andraspråk till förmån för ämnet svenska på gymnasienivå. Nu har dock en attitydförändring skett och fler väljer svenska som andraspråk när de går över till nationellt program vid gymnasieskolan. Två lärare säger att i stort sett alla elever från språkintröduktionen fortsätter studera svenska som andraspråk på nationellt program vid gymnasieskolan. De som inte gör det kommer främst från grundskolan,

men de byter ofta kurs efter några veckor på höstterminen. Vad detta beror på är svårt att säga utifrån denna undersökning, men lärarna uttrycker att eleverna numera förstår att ämnet ger högskolebehörighet på samma villkor som skolämnet svenska. En lärare som har arbetat med svenska som andraspråk i drygt tio år menar att det är de sista tre, fyra åren som fler elever väljer att läsa svenska som andraspråk.

Kurs- och ämnesplanerna i Lgr11 och Gy11 publicerades och implementerades cirka fyra år innan intervjuerna i denna studie gjordes. Förändringen gällande elevernas val skedde följaktligen strax efter att de nya kursplanerna implementerades. Såsom kursplanerna är utformade nu finns färre skillnader mellan ämnena svenska som andraspråk och svenska när det gäller målformuleringarna än i de föregående kursplanerna (Lundgren, 2012), men det finns fortfarande tydliga skillnader i det centrala innehållet, exempelvis vad gäller språkstruktur. I artikulationerna av Lärare 1 och Lärare 7 nedan uttrycks att kurs- och ämnesplanernas utformning kan ha lett till att elever uppfattar svenska som andraspråk som ett ämne likvärdigt ämnet svenska, men med ett fokus som passar deras kunskapsinhämtning:

Men trenden sedan tre, fyra år tillbaka är att jag ser att nu väljer faktiskt elever svenska som andraspråk. Det är ju inte enklare och så. Vi följer ju målen och man når samma mål som man gör i svenska, men det är ju på ett annat sätt. (Lärare 1)

Genom artikulationen ”på ett annat sätt” uttrycker läraren att ämnets undervisning inte genomförs på samma sätt som skolämnet svenska. Enligt lärarens artikulation är inte ämnet ”enklare”, vilket även kommentarmaterial för Lgr11 understryker. Skillnaden ligger i andraspråkselevens undervisningsbehov:

Jag tror också att dom [eleverna, författarens anm.] blivit mer medvetna om att ämnen är likvärdiga. Att dom kan komma in på universitet med sva-betyg. För att jag tror att tidigare var det många som inte förstod det. Dom trodde att dom inte skulle kunna läsa vidare. (Lärare 7)

Att lärarna uppfattar att elever väljer svenska som andraspråk i större utsträckning kan också bero på de arbetssätt som eleverna möts av i de olika svenskämnena. Eleverna kan uppfatta svenska som andraspråksundervisningen som något bekant och undervisningen i svenska som något obekant och därmed svårare att ta till sig.

Flera av lärarna betonar värdet av att sprida information om språkinläring samt språkutvecklande arbetssätt bland ämneslärare på nationellt program vid gymnasieskolan. På en av de större gymnasieskolorna har lärare på språkintröskning fått i uppdrag att föreläsa om språkutvecklande arbetssätt för ämneslärare, vilket läraren upplever som något positivt. Många ämneslärare arbetar redan med språket i sina ämnen, men fler skulle kunna göra det. Läraren

framhåller också att det här är ett område som kan utvecklas för att få en bättre övergång till nationellt program vid gymnasieskolan för eleverna.

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Övergången – brott och bro*

Inom diskursen *Övergången – brott och bro* fungerar tecknet samhällsmedborgare som diskursivt moment. Lärarna uttrycker genom sina artikulationer att det är viktigt att eleven integreras och hittar sin position i samhället, oavsett om eleven kommer att studera i gymnasieskolan eller via någon annan utbildningsanordnare. Lärarna uttrycker också en vilja att eleverna ska våga ta för sig i samhällslivet genom att använda sina språkkunskaper.

I diskursen urskiljs alltså att fostran till samhällsmedborgare återfinns i lärarnas artikulationer. Detta är inte mätbart utifrån kurs- och ämnesplanernas centrala innehåll och kunskapskrav, men är artikulationer som uttrycker att ämnets undervisning ska utveckla elevens förmåga att ta del i samhällsliv. Vilken kunskap som eleverna ska ha med sig efter utbildningen, det vill säga vilken kunskap som räknas, artikuleras i denna diskurs vara sådant som tillhör fostran till medborgare (jfr. Wahlström, 2018, s. 123). Wahlström ser dock att skolans roll att fostra morgondagens demokratiska medborgare har blivit underordnad kunskapsuppdraget som skrivs fram i styrdokumentens detaljerade kunskapskrav. I analysen framkommer även att diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* har ett större utrymme inom diskursordningen. Det betyder att artikulationer kring att fostra samhällsmedborgare är underordnade artikulationer kring elevernas möjligheter att uppnå godkända betyg utifrån kunskapskraven.

I ämnesplanen för gymnasieskolan artikuleras även att undervisningen ska ge eleven möjlighet att aktivt ta del av arbetslivet (se kapitel 3). Genom analys av lärarnas artikulationer om elevens förmågor att språkligt ta del av samhälls- och arbetsliv, ges diskursen kring utbildningen formen av en bro till elevens framtid. I de artikulationer där lärarna uttrycker att alla elever inte kommer att nå tillräckligt antal godkända betyg för att kunna söka in till nationellt program återfinns även artikulationer som utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv hänvisar till en fostran av samhällsmedborgare och reproduktion av arbetskraft (jfr Wahlström, 2018, s. 123; Lundahl, 2014, s. 13). Detta uttrycks i de artikulationer som handlar om utveckling av andra kunskaper, exempelvis körkortsteori. Naturligtvis kan läsning av körkortsboken ses som språkutvecklande, men det är också ett sätt att rusta eleven med kompetenser som kan efterfrågas på arbetsmarknaden. Läraren handlar här på en ideologisk nivå (jfr. Berg, 2003) och inte utifrån en innehållsnivå när det gäller skolämnet svenska som andraspråk. Genom denna fostran och

reproduktion av arbetskraft blir språkintröduktion inte enbart en bro till framtida samhällsliv. Den kommer också att innebära ett (av)brott från möjligheterna till vidare utbildning inom nationellt program för de elever som inte uppnår godkänt betyg i tillräckligt många ämnen.

Inom diskursen återfinns också artikulationer som handlar om organisation kring övergången till nationellt program vid gymnasieskolan. I de större gymnasieverksamheterna urskiljs att övergången tar form av ett brott när det gäller överlämnande och samarbete mellan språkintröduktion och nationellt program. I de mindre verksamheterna upplevs övergången likna en bro, då verksamheterna intröduktionsprogram och nationellt program ofta har samma undervisande lärare, befinner sig i samma byggnader och har korta kontaktvägar personal emellan. När det gäller studiehandledning urskiljs i artikulationerna att detta vid intervju tillfället är ett eftersatt område i fem av de undersökta kommunerna. Med eftersatt menas att verksamheterna i de undersökta kommunerna inte erbjuder modersmålsundervisning och därigenom inte uppfyller de krav som skollagen och gymnasieförordningen anger. I verksamheterna erbjuds studiehandledning på några språk inom språkintröduktion. När eleven sedan fortsätter till nationellt program finns inte det stödet, vilket kan ses som ett brott. I två av kommunerna finns studiehandledning varken inom språkintröduktion eller inom nationellt program. I en kommun erbjuds studiehandledning, men eleverna deltar inte i den.

När det gäller modersmålsundervisning erbjuds den på ett eller på några språk i fyra verksamheter och inte alls i två. Modersmålet och studiehandledning på modersmål ses som en resurs i elevens kunskapsinhämtning på andraspråket. Organisatoriskt finns dock problem som måste lösas för att dessa verksamheter ska kunna efterleva forskrifterna. Ett återkommande bekymmer är brist på lämplig personal som kan genomföra modersmålsundervisning och studiehandledning. I frirumsmodellen (se kapitel 2) ses styrdokument som en styrkälla som påverkar lärarnas handlingsutrymme. Exempelvis påtalar styrdokumentet att studiehandledning och modersmålsundervisning ska finnas om vissa förutsättningar uppfylls, bland annat att ett tillräckligt antal elever finns, men i och med att det råder brist på personal som kan genomföra den typen av undervisning påverkas informanternas tal om studiehandledning och modersmålsundervisning. Utifrån analysen av lärarnas artikulationer hamnar talet kring studiehandledning och modersmålsundervisning i ett korstryck (Berg 2016, s. 237) mellan de styrkällor som påverkar den typen av undervisning och den verklighet med lärarbrist som gäller vid intervju tillfällena (se vidare i kapitel 6). Inom diskursen finns alltså artikulationer om nödvändigheten med modersmål och studiehandledning ur ett elevperspektiv, men i artikulationerna framkommer också att regelverket kring den här typen av stöd är svårt

att implementera, då resurser i form av lärare inte finns. Lärarna vet att eleverna har rätt till den här typen av undervisning, men samtidigt är den svår att organisera och genomföra.

I den här undersökningen ingår elever som är äldre tonåringar och som i många avseenden kan betraktas som näst intill vuxna. De är dock relativt nya i svenska språket och i det svenska skolsystemet, vilket motiverar en bättre organisation kring övergången från grundskola till nationellt gymnasieprogram. Det skulle kunna ge en mer effektiv skolstart, där fel val av kurs är ett konkret exempel på vad som skulle kunna undvikas (jfr. Ackesjö, 2014).

Tre element - ett diskursteoretiskt perspektiv

I de båda diskurserna har jag urskilt samma diskursiva element: språkfärdighet, organisation och predestinering. Emellertid har dessa olika innehåll i de båda diskurserna. Språkfärdigheten i diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* innehåller bedömning och förhållningssätt till kunskapskrav i styrdokument. Lärarna uttrycker att elevens språkfärdigheter, inhämtade på relativt kort tid, styr deras chanser att bli antagna till ett nationellt program vid gymnasieskolan. Språkfärdigheternas möjligheter till vidare studier eller arbete, vilket uttrycks i kursplanerna, betonas även av lärarna.

Elementet språkfärdighet i *Övergången – brott och bro* har ett annat utseende. Här finns artikulationer om språkfärdighet som ett medel för integration. Lärarna uttrycker att elevernas språkkunskaper är ett medel för att umgås med svensktalande vänner och att våga använda språket i olika situationer utanför skolan. Det här uttrycker en önskan hos lärarna att eleverna ska använda sina språkkunskaper utanför klassrummet och integreras i samhället. När eleverna använder kunskaperna utanför klassrummet är de emellertid inte mätbara för läraren. Det här innebär en väsentlig skillnad vad gäller betydelsen av elementet språkfärdighet i de två olika diskurserna.

I den första diskursen handlar den diskursiva kampen om bedömning och mätbarhet under tiden på språkintrödn, men även om hur dessa språkfärdigheter ska nås inom en viss tid. I diskursen *Övergången – brott och bro* ges elementet språkfärdighet en betydelse av integration och en bro in i samhället. Elevens tillägnade språkkunskaper ger en möjlighet att ta del av den övriga sociala världen, men också att vara en del av densamma. Den här diskursiva kampen om elementets olika betydelser mynnar ut i det andra urskilda elementet, predestinering.

Inom den första av de två redovisade diskurserna finns artikulationer som tyder på att en del av lärarna gör en snabb bedömning av elevernas chanser att påbörja nationellt program vid

gymnasieskolan vid utsatt tid. Detta görs utifrån deras ålder, språkkunskaper och skolbakgrund vid inskrivningen. Om eleven exempelvis har ett år kvar innan åldersgränsen för att kunna bli antagen till nationellt program i gymnasieskolan nås, menar flera informanter att tiden är för kort för att eleven ska kunna nå målen i grundskolan. Ur ett andraspråksforskningsperspektiv är det en kort tid för en ung människa att inhämta all den kunskapen (jfr. Cummins, 1981), men det säger även något om lärarnas bedömning. De predestinerar eleven till annan utbildning än nationellt program vid gymnasieskolan när eleven knappt har påbörjat språkinstruktionen. Lärarna gör inte detta med medvetna intentioner, utan det system som finns för antagning till studier vid nationellt program uppmuntrar i praktiken detta genom ålderskravet och krav på antal godkända betyg. I artikulationerna framkommer att styrkällorna kring antagning påverkar hur lärarna uttrycker sig kring elevernas möjligheter att bli antagna till nationellt program. Dessa artikulationer påverkar diskursen och elementet predestinering. Hur detta påverkar den faktiska undervisningen är inte möjligt att yttra sig om i detta sammanhang, eftersom studien inte innehåller klassrumsobservationer eller intervjufrågor som behandlar detta. Klart är dock att detta är ett exempel på hur den sociala omvärlden och organisatoriska styrkällor påverkar det diskursiva elementet predestinering genom att lärarna måste förhålla sig till det som styrkällorna föreskriver. Det påverkar vad lärarna uppfattar är rimligt för elever att uppnå under den tid de har till förfogande inom språkinstruktion.

Inom den andra diskursen, *Övergången – brott och bro*, innehåller elementet predestinering artikulationer som handlar om lärarnas fostran av eleverna för att de ska bli goda samhällsmedborgare. Denna fostran tar sig uttryck i att lärarna försöker undervisa i sådant som inte ingår i kursen, men som kan vara till nytta när det kommer till elevernas integration med samhället i övrigt. Lärarna menar att dessa kunskaper är sådant som eleverna kommer att behöva även längre fram när de inte längre undervisas på språkinstruktion. Motsättningen mellan elementet predestinering i de två diskurserna består dels av synen på vad som är möjligt att göra för eleven inom utsatt tid, dels vad som är möjligt att göra för elevens fortsatta utveckling och för inhämtandet av nödvändiga kunskaper i livet. De av lärarnas artikulationer som har sorterats inom den första diskursen tyder på att alla lärare lägger sitt främsta fokus på språkundervisning med hänsyn till kursplanernas målbeskrivningar och kunskapskrav samt de regler som gäller för intag till nationellt program vid gymnasieskolan. De artikulationer som har sorterats in under predestinering i diskursen *Övergången – brott och bro* handlar ofta om språkkunskaper för integration. Elementet predestinering innebär i första diskursen att lärarna fokuserar på det som de anser vara deras uppgift inom ramen för målbeskrivningar och

regelverk. Inom den andra diskursen innebär predestinering vad lärare ser i ett längre perspektiv. Där stannar inte lärarnas fostran vid kursens slut eller skoldagens slut, utan man försöker tänka på vad som behövs i ett vidare perspektiv och för ett livslångt lärande/livskunskaper.

Elementet organisation har även det plats inom de två diskurserna, men likt de två tidigare elementen har också detta element två olika betydelser i analysen. Inom diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* handlar elementet om hur undervisning och verksamhet organiseras för att eleven ska kunna bli klar med sina betyg inom tidsramen för att kunna bli antagen till nationellt program vid gymnasieskolan. Inom organisationen för språkintröduktion finns i alla kommuner nivågruppering utifrån språkfärdigheter och när den sista nivån har klarats kan eleven söka nationellt program vid gymnasieskolan. Eftersom antagning till gymnasieskolans program endast sker vid höstterminens start innebär det dock att de elever som är klara med sina kurser under höstterminen väntar på att ansökningstiden ska öppnas medan andra inte kommer att ha tillräckliga kunskaper för att hinna få godkända betyg. I och med att språkintröduktion har kontinuerlig antagning med kursstart ett varierat antal gånger under året växer antalet inskrivna elever under ett läsår. Detta är något som en del lärare upplever som en brist i systemet. De menar att det borde finns mer flexibla vägar in i nationellt program vid gymnasieskolan.

Organisationen av språkintröduktion och övergången till nationellt program vid gymnasieskolan passar inte alla elever som går programmet. Många elever har inte en skolbakgrund som ger dem möjlighet att nå de betyg som behövs inom utsatt tid. Det är meningen att eleven ska kunna klara av att bli antagen inom några få år. Systemet är på så sätt utformat för de elever som snabbt kan klara sina kurser för att sedan söka in på nationellt program vid gymnasieskolan. I och med att språkintröduktionens elever inte alltid har förutsättningar att hinna detta blir praktiken annorlunda. Eleverna studerar så länge de kan på språkintröduktion och därefter går de ofta vidare till annan utbildning. Många gånger innebär detta kommunal vuxenutbildning, men även andra typer av yrkesutbildningar har nämnts av de intervjuade lärarna. Regelverket kring övergången predestinerar alltså många elever till annan typ av utbildning när dörrarna till nationellt program vid gymnasieskolan stängs relativt snabbt.

Inom diskursen *Övergången – brott och bro* fylls elementet med andra betydelser och här finns den diskursiva kampen inom elementet organisation. Elementet är tvetydigt inom diskursen, där verksamheten är konstruerad mot ett avslut där eleven får betyg. Elementet organisation

handlar här om en start och ett avslut, ett brott, där eleven tillägnar sig en viss kunskap, varefter det sker en övergång till något annat. Denna typ av organisering av språkintröduktion återfinns i de större gymnasieskolorna, där organisationen inte tillåter ett mer omfattande samarbete mellan språkintröduktion och nationellt program vid gymnasieskolan. Lärarna anger främst administrativa skäl till varför ett samarbete är svårt att organisera.

Det finns dock även exempel där organisationen av övergången från språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan inte blir lika abrupt. Övergången fungerar då som en bro. I några av kommunerna där intervjuerna genomfördes var verksamheten mindre och eleverna mötte samma lärare inom språkintröduktion och nationellt program i gymnasieskolan. Lärarna upplevde också att det fanns mer samarbete och korta kommunikationsvägar verksamheterna emellan. På så sätt blir övergången till nationellt program vid gymnasieskolan mjukare för eleverna, enligt lärarna. Det diskursiva resultatet tyder på att överflyttningen inte är lika abrupt som i de verksamheter där resultaten visar på mindre samarbete verksamheterna emellan.

Det här kapitlet har presenterat en diskursanalys av övergången utifrån de genomförda lärarintervjuerna. Det är en verksamhet som styrs av regelverk, men också av omvärlden och de förändringar som ständigt sker i den. Detta gör att organisationen dels har ett regelverk att förhålla sig till, dels måste vara mycket flexibel för att uppfylla de krav som regelverket ställer. Ett par exempel är när fler elever än väntat behöver plats på programmet eller om elevgruppens studiebakgrund skiljer sig från tidigare elevgruppers. Språkintröduktion i de olika kommunerna har många beröringspunkter, men kan ändå se väldigt olika ut, vilket ger diskurser som hålls ihop av de diskursiva begrepp som finns i tabell 4 och 5, men innehållet som fyller begreppen kan vara av olika karaktär.

5. Elevdiskurser om övergången

I föreliggande kapitel redovisas analysen av intervjuer med tolv elever om tiden på introduktionsprogrammet språkintröduktion och den första tiden på nationellt program i gymnasieskolan. Eleverna genomförde vid intervjutillfället sin första termin i gymnasieskolan och har under terminen som föregick intervjun avslutat sina studier vid språkintröduktion. Det betyder att de har genomfört övergången två till fyra månader innan intervjutillfället.

Elevernas svar på intervjufrågorna utgör artikulationer som ligger till grund för den diskursanalys som redovisas i detta kapitel. Av de intervjuade eleverna går fyra på vård- och omsorgsprogrammet, två på samhällsvetenskapsprogrammet, två på naturvetenskapsprogrammet, en på ekonomiprogrammet och en på handels- och administrationsprogrammet. Bland de intervjuade finns alltså en spridning på fem nationella program, såväl yrkesprogram som studieförberedande program. Elva av de tolv eleverna hade vid intervjutillfället varit i Sverige mellan ett och tre år. En elev hade anlänt och påbörjat sin skolgång vid åtta års ålder. Elevernas skolbakgrund från ursprungslandet varierar från ingen formell skolgång till gymnasienivå. De intervjuade eleverna har alltså som grupp en varierande skolbakgrund och har undervisats i olika skolsystem. Av de intervjuade eleverna är åtta män och fyra kvinnor. I tabell 8 nedan redovisas en sammanställning av de intervjuade eleverna.

Utifrån analysen av elevintervjuerna sattes diskursordningen *Övergången från språkintröduktion till gymnasieskolan ur ett elevperspektiv*. I undersökningen ingår elevernas artikulationer om deras egen skolgång, där fokus har lagts på tiden vid slutet av språkintröduktion och början av gymnasieskolan. Som tabellen visar har de flesta av de intervjuade eleverna under sin skolgång i Sverige enbart erfarenhet av dessa två utbildningsformer. Ett par elever har även erfarenhet av undervisning inom grundskolan, men artikulationer kring detta ingår inte i denna undersökning.

I kapitlet presenteras tre diskurser som urskilts i elevernas artikulationer. Dessa är *Undervisningens divergens*, *Valbarhet till och i gymnasieskolan* och *Att bli en del av samhället*. I elevintervjuerna återfinns artikulationer om undervisningen och språket i de båda verksamheterna. Detta är innehållet i den första diskursen. Den andra diskursen urskiljs utifrån elevernas artikulationer kring olika val till och i gymnasieskolan när det gäller program, svenskämne, modersmålsundervisning och studiehundledning. Till sist presenteras den tredje diskursen, i vilken artikulationer kring integration och framtid återfinns.

Tabell 8. *Elevernas bakgrund*

| Elev | Skolbakgrund innan språk-introduktion | Språk | Kön | Ålder vid ankomst | Tid vid språk-introduktion | Tid vid annan förberedelseenhet |
|---------|--|---|-----|-------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Elev 1 | Ca 5 år i ursprungsland och sex år i Sverige | arabiska, svenska | m | 17 år | ett år | |
| Elev 2 | Sex år i ursprungsland | tigrinska, amhariska | m | 16 år | ett och ett halvt år | |
| Elev 3 | Påbörjat gymnasium i ursprungsland | dari, persiska | k | 15 år | två år | ett år |
| Elev 4 | Fyra år i ursprungsland | dari, persiska | k | 15 år | ett år | ett år samt två månader grundskola |
| Elev 5 | Åtta år i ursprungsland | arabiska, franska som främmande språk i hemland | k | 15 år | ett år | drygt ett år |
| Elev 6 | Fem-sex år i ursprungsland | persiska, dari | k | 17 år | ett år | 6 mån |
| Elev 7 | Ett år i ursprungsland, åtta år i Sverige | uppgav ej modersmål | m | 8 år | tre år | åtta år i grundskola |
| Elev 8 | Nio år i ursprungsland | somaliska, arabiska | m | 16 år | drygt ett och ett halvt år | |
| Elev 9 | Ingen formell skolgång har genomförts i ursprungslandet. Har studerat vid koranskola | dari, persiska, | m | 16 år | nästan två år | |
| Elev 10 | Sex år i ursprungsland | somaliska, arabiska | m | drygt 16 år | två och ett halvt år | |
| Elev 11 | Tio år i ursprungsland | dari, persiska | m | 17 år och 6 mån | nästan ett år | |
| Elev 12 | Fem-sex år i ursprungsland | dari, persiska | m | nästan 16 år | två år | |

Även i detta kapitel används de diskursteoretiska verktyg och begrepp som presenterades i kapitel 2. I texten förekommer utdrag i dialogform ur intervjutranskriptioner med intervjuare (I) och elev (E).

Undervisningens divergens

Den första diskursen som har urskilts i artikulacionerna i elevintervjuer och som analyseras i detta kapitel handlar om elevernas uppfattningar om undervisningen inom verksamheterna språkintröduktion och nationellt program. En sammanställning av den första diskursen i kapitlet, *Undervisningens divergens*, ges i tabell 9.

Tabell 9. Översikt av diskursen Undervisningens divergens

| | |
|-----------------|--|
| Nodalpunkt | Språket i ämnesundervisningen |
| Element | ”svår” |
| Moment | Hjälp inom ramen för språkintröduktion |
| Ekvivalenskedja | ”hjälp” ”hjälpssam” ”lättare” ≠ ”måste försöka själv” ”skriva själv” ”göra allt själv” |
| Myt | Alla lärare är språklärare. |

I diskursen *Undervisningens divergens* har nodalpunkten ”språket i ämnesundervisningen” urskilts, och det är artikulacioner kring denna punkt som har sorterats in i diskursen. I intervjuerna tillfrågas eleverna om de upplever skillnader mellan sin tid på språkintröduktion och studierna inom ordinarie gymnasieprogram. I diskursen urskiljs att de intervjuade eleverna säger sig se skillnader när det gäller hur lärarna fokuserar på språket i undervisningssituationen i programmen. Eleverna upplever att de får mer stöttning i skolarbetet i språkintröduktion än i gymnasieskolan. Diskursivt urskiljs denna stöttning i artikulacioner där eleverna beskriver hur de upplever undervisningen med tecknet ”hjälp” eller olika böjningar av detta tecken: ”På språkintrö får vi massor med hjälp och så. Här på gymnasiet jobbar vi själva, ny dator visserligen och sånt. Det är lite skillnad på språkintröduktion och gymnasiet” (Elev 2). Hälften

av de intervjuade eleverna använder sig av tecknet ”hjälp” för att beskriva undervisningen på språkintröduktion. I diskursen urskiljs att elever uppger att de under sin första tid i gymnasieskolan har fått hjälp av sina lärare från språkintröduktion när de har behövt få ord och begrepp förklarade. De har alltså uppsökt sina tidigare lärare för att få hjälp med skolarbetet i gymnasiekurser. En elev använder tecknet ”hjälp” i sammanhang där ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet behandlas. I detta sammanhang uppger eleven att det ges mer stöttning i ämnet svenska som andraspråk när det gäller vokabulär och grammatiska frågor än i andra skolämnen.

Genom att analysera tecknet ”hjälp” och dess sammanhang urskiljs en bild av att undervisningen på språkintröduktion genomgående upplevs fokusera mer på språket än vad som görs i gymnasieundervisningen. Inläring och utveckling av svenskkunskaper är en del av språkintröduktionens uppdrag, men i den här diskursen urskiljs hur denna fokusering på språk också uttrycks i elevernas artikulationer. Kommunikationen med eleven och elevens förståelse av instruktioner och förklaringar är exempel som ges när eleverna återger skillnader i undervisningen i de två verksamheterna. Elev 6 uttrycker detta på följande sätt:

Det finns skillnader mellan språkintrö och gymnasiet. På språkintrö får man mycket hjälp och läraren förstår exakt vad den ska säga till eleven. Vad tänkte eleven? Men inte på gymnasiet. Det är samma som för de svenska eleverna. Du måste försöka själv, skriva själv, göra allt själv.
(Elev 6)

Genom tecknen ”förstår exakt” visar eleven hur läraren på språkintröduktionen vet hur något ska uttryckas för att eleven ska förstå det som undervisas. Däremot uppger eleven att gymnasieskolans undervisning bygger mer på att eleven själv måste ”försöka”, ”skriva” och ”göra” skolarbetet. Elevens artikulation tyder på att undervisningen i gymnasieskolan bygger på en individanpassad stöttning i lägre grad än den som eleven mött på språkintröduktion. Denna stöttning uttrycks av eleverna genom tecknet ”hjälp”. Diskursivt fungerar tecknet ”hjälp” som moment i diskursen. Betydelsen är sluten i och med att det finns en gemensam innebörd av tecknet i de analyserade artikulationerna.

När eleverna beskriver den undervisning som de har mött under de första månaderna på gymnasieprogrammet återkommer andra tecken i deras artikulationer. Tempo, progression och svårighetsgrad i undervisningen sägs i intervjuerna skilja sig åt mellan de två verksamheterna. Undervisningens tempo upplevs vara högre på gymnasieprogrammet än på språkintröduktion, vilket återges av Elev 12: ”Men det är högre tempo och svårare ämnen. Och kraven är stora. Så var det inte på språkintrö, då var det lättare” (Elev12).

I analysen av elevernas artikuleringar gällande gymnasieskolan urskiljs även det diskursiva tecknet ”svår”, eller olika böjningar av tecknet, i sammanhang där elevernas artikuleringar beskriver den första tiden på gymnasiet. I diskursen syns att en övervägande del av de intervjuade eleverna beskriver undervisningen som svårare på gymnasieskolan än på språkintröduktionen. I kontexten kring tecknet beskrivs svårigheterna vara högre studietempo, många hemläxor och prov, men också att språknivån i ämnesundervisningen upplevs mer avancerad. En elev beskriver språkintröduktionen som ”inte så svårt” (Elev 11):

På språkintrö det var inte så svårt för oss. Våra lärare var jättesnälla och vi behövde inte anstränga oss så jättemycket. Det var inte så mycket ... för oss men nu måste vi plugga lite mer. Och för oss från andra länder, det blir dubbelt för oss, vi måste anstränga oss mera. (Elev 11)

I analysen av elevens artikulering framkommer det att eleven upplever en skillnad i ansträngning som enbart gäller de elever som kommer från språkintröduktion. Diskursivt ses detta i tecken som ”måste plugga mer” och ”för oss från andra länder, det blir dubbelt för oss, vi måste anstränga oss mera”. Vidare i intervjun förklarar eleven att det ”dubbla arbetet” består av ämnesstudier och språkstudier i svenska på samma gång. Eleven nämner också att skolarbetet, exempelvis uppgifter och prov, tar längre tid då det sker på ett andraspråk. En uttolkning av elevens artikuleringar blir då att nationellt program upplevs svårare än språkintröduktion av denna elev. I elevens artikulering urskiljs också en medvetenhet om de förutsättningar som kan gälla när studierna genomförs på ett andraspråk. Arbetsinsatsen blir då större om målen ska nås.

Även Elev 4 talar om det egna ansvaret, lärarnas undervisning och studietempot, men i artikuleringen syns också elevens upplevda svårighet att fråga läraren om hjälp inför resten av elevgruppen:

E4: Ja, på gymnasiet säger lärarna bara: vi har prov vecka 34 eller 37 och man måste vara klar och ni måste klara provet. Men på språkintrö kan man få jättemycket hjälp av lärarna. Man kan fråga... men på gymnasiet är det svårt att fråga inför alla, för att jag förstår inte. Det känns lite...

I: Känns det obekvämt? Pinsamt?

E4: Ja, obekvämt. Annars är det helt ok. (Elev 4)

Ytterligare en elev ger uttryck för sin upplevda känsla när eleven behöver förklaringar av ord under lektionstid men undviker att fråga inför sina klasskamrater, eftersom eleven upplever att det är obekvämt. Eleven säger sig hellre ta frågorna enskilt med läraren:

Och på språkintrö när läraren pratar, läraren pratar så tydligt och med dom ord som man kan förstå. Men på gymnasiet pratar dom snabbt och fort och dom använder lite svårare ord. (Elev 5)

I denna artikulation har alltså det diskursiva tecknet ”svår” en annan innebörd än i den tidigare, där gymnasieskolans tempo och progression beskrivs med tecknet. Tecknets betydelse är alltså inte slutet och fungerar då som ett diskursivt element i diskursen. Andra artikulationer som kan sättas i samband med oviljan att be om förklaringar är ”det känns lite dåligt, det känns inte bra” (Elev 4) och ”det känns lite konstigt” (Elev 5). Även Elev 12 tar upp att det var lättare att ta kontakt med läraren i klassrummet under tiden på språkintröduktion. Eleven uppger att klassens storlek är en orsak till att det upplevs svårare att i gymnasieskolan be om hjälp. Klassen är stor, nästan 30 elever, och eleven uppger sig inte vilja ta för mycket av lärarens uppmärksamhet på bekostnad av klasskamraters möjlighet att få hjälp. Utifrån elevernas artikulationer upplevs det obekvämt att fråga om vidare förklaringar av läraren inför gruppen, vilket inte upplevdes som ett problem på språkintröduktion. Elev 4 uppger sig senare i intervjun använda svenska språket med vänner, både klasskamrater från gymnasiet och från språkintröduktion. Här finns en skillnad i diskursen kring när eleven känner sig bekväm med att använda svenska språket eller inte. Klassrumssituationen tolkas utifrån elevens artikulation vara mer utsatt ur ett språkligt perspektiv än den utanför.

Eleverna uttrycker att språkintröduktion var passande för dem och att de fick mycket stöttning i sin utveckling av ämnesspråket. Det diskursiva tecknet ”snälla” används vid ett flertal tillfällen i intervjuerna när eleverna talar om lärarna på intröduktionsprogrammet. När artikulationerna kring tecknet har analyserats läggs betydelsen hjälpsam in i uttrycket. Ett exempel på hur tecknet har använts är denna artikulation:

Det har inte mycket likheter. Nej, för lärarna på språkintrö försöker hjälpa eleverna mycket med att komma igång och göra allt och hinna och lära sig språket i alla ämnen. Då får man mycket hjälp och man blir mycket uppmuntrad och dom är mer snälla. Men på gymnasiet är det lite strikt och sånt. Och man måste tänka på sig själv, ta ansvar och man måste själv hinna ikapp. (Elev 3)

Elev 3 uttrycker att lärarna anstränger sig för att eleverna ska komma vidare i sin språkutveckling på språkintröduktion genom att ”hjälpa eleverna mycket”. Av artikulationen framgår att gymnasieskolans undervisning har större krav på eget ansvar och studieplanering än vad eleverna säger sig ha upplevt inom språkintröduktionen.

I diskursen finns också en artikulation som beskriver en elevs upplevelser av att undervisas av en lärare som, enligt eleven, inte fokuserar på språket:

Och så hade jag ett problem på engelskan på språkintrö. Då hade vi typ ingen lärare. Först då hade vi en lärare som var sjukskriven. Och då var det ju, asså ibland var det en lärare som kom två veckor och vikarierade och sen var det någon annan. Så de var lite blandade så här. Till slut var det samma lärare som tog det, alltså han var mattelärare. Och det var samma som på matten, han gick inte igenom det, utan man skulle läsa själv och sedan komma fram om man hade frågor. Så det tyckte jag inte var ok. Jag ville ha en lärare som gick igenom varje läxa och gav oss information och sen skulle man få börja jobba. Och därefter om man har problem så kan man återkomma till läraren. Men det fick vi inte. (Elev 1)

Eleven säger sig föredra en undervisning där läraren ägnar tid åt genomgång av stoff och instruktioner, vilket betyder att läraren ägnar tid åt att kommunicera stoffet muntligt med eleverna. Artikulationen visar att eleven har en egen tydlig bild av vilken typ av undervisning som fungerar:

E1: Jo, sen så har vi ju en lärare som vi hade på språkintrö som vi nu har på gymnasiet.

I: Hur känns det då?

E1: Jo, det känns bra för han vet ju. Vi är ju lite svagare i språket så han brukar efter lektionen komma och sätta sig och se hur vi har förstått och så. För det är ju så i samhällskunskap, att där använder man ju ganska svåra ord och så. (Elev 1)

Utifrån svaret på frågan om skillnader i undervisningssituationen mellan språkintrö och nationellt program framgår det att denna elev, liksom övriga elever, upplever att de inte alltid förstår ord i ämnesundervisningen på gymnasiet:

E4: Språket för att det finns jättemycket svåra ord som dom svenska eleverna inte heller förstår. Och jag förstår inte heller. Och det är i historia och samhällskunskap det finns mycket svåra ord.

I: Men dom förklarar inte på lektionerna vad det betyder?

E4: Nej, dom går bara igenom jättesnabbt. Och sen, vi har prov nästa vecka och man måste klara sig själv. (Elev 4)

I tecknen ”går bara igenom jättesnabbt” och ”klara sig själv” säger sig eleven uppleva att kraven på att självständigt genomföra sina studier har ökat i jämförelse med språkintrö. Ekvivalenskedjan med tecken som ”snälla lärare” och ”hjälp” till ”klara sig själv” speglar den divergens som eleverna upplever verksamheterna emellan, men den antyder också en bild av hur två verksamheter inom gymnasieskolans regi ser olika på språkutveckling inom olika skolämnen. Språkintrö uppfattas av eleverna ge språk- och ämneskunskaper med hjälp av stöttning, medan den ämnesundervisning eleverna möter inom nationellt program främst fokuserar på att förmedla ämneskunskaper.

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Undervisningens divergens*

I diskursen *Undervisningens divergens* framkommer att det råder divergens mellan undervisningen på språkintröduktion och gymnasieskolans undervisning. I analysen av elevernas artikulationer urskiljs skillnader i fokus på språket samt tempo i undervisningen. Undervisningen på språkintröduktion upplevs i högre grad vara en stöttning när det handlar om att utveckla språket i de olika skolämnen, medan undervisningen i gymnasieskolan inte upplevs stötta språkutveckling i lika stor utsträckning. Detta resultat problematiseras vidare nedan.

Artikulationerna i diskursen *Undervisningens divergens* visar att eleverna upplever att lärarnas sätt att tillmötesgå elevens behov av stöttning skiljer sig åt i de två verksamheterna. Eleverna säger sig uppleva att den språkliga stöttningen är mer frekvent inom språkintröduktion. Språklig stöttning är ett av intröduktionsprogrammets mål, då Skolverket (2013, s. 4) skriver att intröduktionsprogrammet språkintröduktion ska ge eleverna kunskaper i olika ämnesspråk. Denna utveckling av ämnesspråk bör fortgå även på gymnasienivå (Skolverket, 2013, s. 15), men de intervjuade eleverna upplever att stöttningen förekommer i mycket mindre omfattning. En konsekvens som kan urskiljas utifrån artikulationerna är att eleverna kan tystna i gymnasieklassen. Detta uttrycks i att eleverna upplever det besvärande att be om hjälp när det gäller sådant de inte förstår, till exempel ord och begrepp. Det är dock bland annat i klassrummet som inläring av stoff och utveckling av akademiskt språk sker, och om språket i undervisningen är på en för avancerad nivå för eleven finns en risk att eleven inte utmanas språkligt på rätt nivå. Det kan i sin tur leda till att eleven känner sig osäker och tystnar i klassrummet. Tidigare forskning av Mariani (1997) visar att såväl för låg som för hög grad av utmaning utan språklig stöttning riskerar att hämma elevens utveckling.

Att de intervjuade eleverna inte upplever att de får någon speciell språklig stöttning i sina gymnasiestudier kan betyda att dessa andraspråkselever behandlas som övriga elever vid programmen. Lindberg (2011) och Nilsson och Bunar (2015) menar att en jämlik undervisning utgår från att individanpassa för att eleven ska kunna tillgodogöra sig stoffet på bästa sätt. För elever med svenska som andraspråk innebär individanpassning, enligt dessa forskare, en särskild utmaning. När eleverna beskriver den undervisning de dittills har mött på de olika gymnasieprogrammen framkommer att det saknas individanpassning utifrån flerspråkiga elevers behov. Detta utmynnar i en divergens i hur språket används i undervisningen när de båda verksamheterna jämförs.

Valbarhet till och i gymnasieskolan

Den andra diskursen som har urskilts i artikuleringarna i elevintervjuer och som analyseras i detta kapitel handlar om elevernas val av program, vilket svenskämne de har valt att studera samt studiehandledning, modersmålsundervisning och övrig studiehjälp. En sammanställning av den andra diskursen i kapitlet, *Valbarhet till och i gymnasieskolan*, ges i tabell 10.

Tabell 10. Översikt av diskursen Valbarhet till och i gymnasieskolan

| | |
|-----------------|---|
| Nodalpunkt | Val till och i gymnasieskolan |
| Element | ”dom”, ”studiehjälp”, |
| Moment | Modersmål, studiehandledning |
| Ekvivalenskedja | ”Dom valde åt mig.” ”Jag valde själv.” |
| Myt | Elevers fria val. |

I diskursen *Valbarhet till och i gymnasieskolan* har nodalpunkten ”Val till och i gymnasieskolan” urskilts. Analys av elevernas artikuleringar kring val till och i gymnasieskolan ligger till grund för diskursen. Eleverna tillfrågades om val till gymnasieprogram och val av svenskämne, det vill säga skolämnet svenska eller svenska som andraspråk, och på vilka grunder dessa val har gjorts.

När det gäller valet av gymnasieprogram urskiljs att diskursen domineras av artikuleringar som visar att eleverna säger sig ha valt utifrån eget intresse och påbörjat det program som var elevens förstahandsval. I diskursen urskiljs även att elever har påbörjat sitt andrahandsval, men även detta artikuleras vara ett val utifrån intresse. Diskursivt beskrivs detta val med tecknet ”själv”, vilket ingår i ekvivalenskedjor som ”jag valde själv”. En elev som har valt program utifrån intresse uppgav sig ha blivit avrådd att gå det program som eleven studerar på vid intervju tillfället. Motiveringen var att det skulle vara för svårt för eleven att genomföra:

I: Fick du hjälp och råd att välja program?

E3: Ja, jag fick hjälp och råd men ska jag vara ärlig så var det många som sa till mig att jag inte skulle gå på natur. Eller det är bättre om jag inte går. För dom sa att det är svårt och speciellt för oss som har ett annat modersmål. Men jag sa själv: det går bra och jag vill börja på natur. Så nu känns det bra, det är inte svårt men det tar tid. Mycket läxor som man måste lägga tid på.

I: Vem var det som sa att du inte skulle klara natur?

E3: Det var inte någon direkt men när jag pratade med studievägledaren sa hon att jag skulle tänka igenom om jag var säker på natur. Hon bestämde inte men hon gav råd och sa att det är lite svårt och sånt. (Elev 3)

Även om den här eleven har blivit avrådd att välja utifrån intresse ger artikulationen en bild av att valet, genom tecknen ”valde själv”, var elevens egna val utifrån intresse. Elev 4 fick hjälp av lärare och studievägledare att välja gymnasieprogram utifrån avklarade betyg, men uppger sig inte trivs i sin utbildning:

I: Är det rätt program för dig?

E4: Ja. Men jag tycker inte om samhälls. Jag tänkte börja teknikprogrammet men det gick inte så...

I: Varför gick inte det?

E4: För att jag har inte läst fysik och då kunde jag inte börja där. (Elev 4)

En elev säger sig inte ha valt program utifrån intresse och säger sig inte heller vara nöjd med sitt val vid intervjutillfället. I diskursen dominerar dock tecken som kan knytas till det egna valet av gymnasieprogram.

När det gäller valet av kurs i ämnet svenska eller svenska som andraspråk urskiljs i elevernas artikulationer att valet inte har varit lika fritt. Alla intervjuade elever läser skolämnet svenska som andraspråk. Av dessa upplever fem att valet inte är gjort av dem själva utan att någon annan har bestämt vilket svenskämne som ska studeras. I elevernas artikulationer urskiljs tecknet ”dom”, där ”dom” symboliserar den person eller de personer som gjorde valet åt dem. I elevernas artikulationer framkommer att ”dom” representeras av lärare inom språkinträdning eller studievägledare och att dessa har gjort valet att läsa svenska som andraspråk åt eleven. En elev uppger att eleven inte vet vem ”dom” är. Gemensamt för dessa elever är alltså att valet av kurs har skett utan att eleverna själva har varit aktiva. Vid analys av de artikulationer där ”dom” förekommer får tecknet olika betydelse och det är därmed inte slutet ur ett diskursanalytiskt perspektiv. När ett teckens betydelse inte är fastställt fungerar det som ett diskursivt element. De olika betydelseerna som uttrycks av ”dom” är elevens mentor, det vill säga den lärare som har ett särskilt ansvar för eleven, en studievägledare eller någon som eleven inte säger sig känna till. I intervjun uttrycker sig Elev 6 så här:

I: Går du på svenska som andraspråk eller svenska?

E6: Svenska.

I: Valde du själv eller fick du råd att gå den...? Hur tänkte du när du valde den kursen?

E6: Dom bestämde åt mig.

I: Dom bestämde. Vem är dom?

E6: Syven [studievägledaren, författarens anm.]. (Elev 6)

Elev 9 har inte uppfattat att det överhuvudtaget finns ett val och visar det genom följande artikulation:

I: Hur tänkte du när du valde den kursen?

E9: Dom valde själva.

I: Jaha, dom valde åt dig. Var det lärarna?

E9: Ja, jag vet inte. Många invandrare kommer på den lektionen. Det stod på mitt schema i alla fall att man måste gå dit. (Elev 9)

Elev 9 uppfattar inte heller vem som gjort valet och ser kursen genom artikulationen ”det stod på mitt schema” som ett ämne som skulle studeras eftersom det var uppsatt på schemat. Eleven säger också att det är ”många invandrare” i kursen, och det är rimligt att tro att eleven då uppfattar detta som ett ämne och en klass som eleven tillhör. Vidare uttrycker eleven genom tecknen ”annan bakgrund” och ”måste” att eleven uppfattar att det är ett obligatorium för alla elever som inte är etniskt svenska att studera svenska som andraspråk:

I: Ja, varför läser du svenska som andraspråk och inte svenska?

E9: Det går inte om du har en annan bakgrund, då måste du läsa svenska som andraspråk.

I: Ok, vem informerade dig om det?

E9: Jag tror att det var min gamla mentor. (Elev 9)

Andra elever har dock uppfattat att det går att välja svenskämne och att båda svenskämnena är möjliga att studera samtidigt inom ramen för det nationella programmet. Elev 3 läser både svenska och svenska som andraspråk, eftersom det som tillval är möjligt att läsa ytterligare ett svenskämne. I artikulationen ”då ville jag kolla vad jag får för betyg på vanlig svenska [skolämnet svenska, författarens anm.]” uppger Elev 3 att eleven vill jämföra sina betyg i de olika svenskämnena. Eleven uppger sig dock ha planer på att läsa enbart svenska som andraspråk under nästkommande läsår, då eleven har fått information av lärarna att bedömningen i svenska som andraspråk passar bättre. Detta återfinns i artikulationen att ”bedömningen i svenska som andraspråk är bättre för oss med svenska som andraspråk” (Elev 3). I diskursen framkommer artikulationer som visar att elever säger sig ha valt ämnet svenska

som andraspråk eftersom de anser att ämnet skulle vara mer passande för deras möjlighet till utveckling i svenska språket, något som Elev 5 formulerar så här:

Min lärare, min mentor, sa till mig att gå sva. Jag har valt sva eftersom om jag skriver vissa ord fel så är det inte så svårt som svenska. Att jag måste skriva rätt och med verb och ord som är rätt. Det finns lite hjälp i sva. (Elev 5)

Elev 1 har uppfattningen att det är möjligt att nå ett högre betyg i svenska som andraspråk än i svenska då kunskapskraven är olika för de två svenskämnen:

Först så ville jag välja den vanliga svenskan. För jag trodde att sva skulle påverka om man skulle försöka ta sig in i universitetet. Men så satte jag mig med min lärare som har sva och då sa hon att det spelar ingen roll. Om man pluggar sva så, vad heter det, så lägger dom hänsyn så man får lite högre betyg, men när man ska ta sig in i universitet så spelar det ingen roll. (Elev 1)

Artikulationen visar att valet av svenskämne handlar om att tänka strategiskt inför eventuell antagning till universitetsstudier.

I diskursen framkommer också att de intervjuade eleverna som har valt svenska som andraspråk anser att kursen passar deras förutsättningar bättre. Exempelvis säger den elev som även har läst svenska om andraspråk under grundskolan att undervisningen i svenska som andraspråk passar bättre:

E7: Jag går sva.

I: Har du valt den själv eller har någon rekommenderat den?

E7: Förut rekommenderade dom den på grundskolan och nu valde jag den för att jag gick sva. Jag valde det själv nu.

I: Och varför? Hade du någon plan med det? Hur tänkte du?

E7: Jag tänkte att det kanske är lättare. Dom kanske undervisar annorlunda på vanlig svenska. Dom kanske inte förstår. (Elev 7)

Vid analys av denna artikulation framkommer att eleven har valt svenska som andraspråk utifrån erfarenhet av ämnet från grundskolan. Elev 7 uttrycker att ämnet är ”lättare” utifrån att undervisningen är ”annorlunda” och att lärarna i svenska ”kanske inte förstår [...] att man inte kan så mycket svenska”. Denna artikulation tyder på att valet är gjort utifrån vilket svenskämne som bättre passar elevens behov. Eleverna säger sig vara tillfreds med att läsa ämnet svenska som andraspråk, eftersom det i artikulationerna framkommer att de upplever att ämnet passar deras språkliga behov, oavsett om de har valt ämnet eller upplever att det inte fanns något

alternativ för dem. En slutsats som kan dras utifrån dessa artikuleringar är att skolämnet svenska som andraspråk i högre grad väljs utifrån rekommendationer av lärare och studievägledare samt utifrån den beskrivning som eleverna har fått kring ämnets innehåll, karaktär och betygets värde inför vidare studier än vad tidigare studier visat (jfr. Torpsten, 2008). Några elever uppfattar att valet redan är gjort, och då finns inget eget individuellt val.

I intervjun tillfrågades eleverna om det finns modersmålsundervisning eller studiehandledning på den gymnasieskola där de går. Ingen uppger att de känner till att dessa verksamheter pågår eller finns som val vid den gymnasieskola där de studerar. Ingen av dem uppger heller att de har något behov av modersmålsundervisning eller studiehandledning på modersmålet. Vad som däremot framkommer i intervjuerna är att de intervjuade eleverna nyttjar läxhjälp eller studiehjälp på svenska på gymnasieskolan, om detta erbjuds. Åtta av eleverna studerar vid en gymnasieskola där studiehjälp finns. Sju av dessa elever säger att de nyttjar den sortens verksamhet och den åttonde att eleven gör det om möjligheten finns schemamässigt.

I intervjuerna urskiljs att det i en kommun där vissa av de intervjuade eleverna bor inte finns studiehjälp i gymnasieskolans regi. Artikulationer visar att de intervjuade eleverna i denna kommun ber sina tidigare lärare vid språkinträdning om språklig stöttning i olika skolämnen, och att de kan få stöttning om lärarna har tid att ägna sig åt studiehjälp. Dessa elevers artikuleringar visar också att det erbjuds studiehjälp för de ungdomar som bor på boenden för ensamkommande barn och ungdomar. Studiehjälpen upphör dock om eleven flyttar till eget boende. I elevernas artikuleringar framkommer ett par anledningar till att eleven flyttar från boendet, antingen att eleven har fyllt 18 år och blivit myndig eller har återförenats med förälder som har anlänt till Sverige senare än eleven. I analys av dessa elevers artikuleringar framkommer dock att studiehjälp är något som eleverna skulle vilja ha på ett mer organiserat sätt. Diskursteoretiskt sett är detta val, studiehjälp, ett moment.

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Valfrihet till och i gymnasieskolan*

I diskursen framkommer det att de intervjuade eleverna säger att val till nationellt program är gjorda utifrån elevens egna intressen. I valet av svenskämne är inte alla elever delaktiga, men i deras artikuleringar finns ingen kritik gentemot detta. När det gäller modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål urskiljs det i elevernas artikuleringar att det inte finns tillgång där dessa elever undervisas. Eleverna uttrycker inte att de har blivit erbjudna modersmålsundervisning eller studiehandledning på modersmål och har inte heller någon

önskan om att få tillgång till dessa två verksamheter, men nyttjar studiehjälp på svenska när sådan finns att tillgå. Diskursivt ger detta en komplicerad bild av de val som elever kan erbjudas. Vissa val finns, som programval, och eleverna säger sig göra dessa utifrån intresse. Andra val kan erbjudas utifrån gymnasieförordningen, som modersmålsundervisning och studiehandledning, men denna valmöjlighet sägs inte anordnas av skolverksamheten i de kommuner där de intervjuade eleverna studerar. Den tredje typen av val som urskiljs i artikulationerna, studiehjälp, görs på eget initiativ när möjligheten finns.

I analysen av elevernas artikulationer visar det sig att det finns val där eleverna är mer eller mindre delaktiga. När det gäller val av nationellt gymnasieprogram, uppger alla elever att de har valt program själva. En elev uppger sig ha blivit avrådd att gå det önskade programmet med motiveringen att det skulle vara för svårt för henne. Ett sådant förhållningssätt från skolpersonalens sida skulle kunna ses som ett uttryck för välvilja, men innebär samtidigt en kategorisering av eleven, vilket får predestinerande konsekvenser. I denna studie undersöks inte studievägledarens roll, men rimligen ges råd utifrån studievägledarens bedömning av den enskilda elevens möjlighet att inte bara påbörja utan även avsluta nationellt program. Dock bör det tas i beaktande att denna rådgivning får en predestinerande funktion.

Centralt i en diskurs är den myt som går att urskilja utifrån de artikulationer som ges. I denna diskurs urskildes myten Elevens fria val, och här avses de val som eleverna gör till och i gymnasieskolan. Artikulationer kring elevens val av svenskämne ger en bild av att valen inte alltid görs av eleven själv, utan att ”någon annan” väljer åt eleven. De som, enligt de intervjuade eleverna, gör eller påverkar valet, är elevens mentor, studievägledare eller någon som för eleven är okänd. Det förekommer sålunda valsituationer som i vissa fall är osynliga för eleven, exempelvis att det finns två olika svenskämnen som eleven ska kunna ta ställning till. Det finns alltså en motsägelsefullhet inom den diskursiva myten. De val som har visat sig styrda i undersökningen ska dock erbjudas och anordnas om ett tillräckligt stort elevunderlag och behörig lärare finns. De förordningar som styr skolverksamheten får härigenom legitimitet som subjekt i denna diskurs. Dock påverkar inte dessa subjekt diskursen, då de inte finns i elevernas artikulationer.

I intervjuerna med eleverna ställdes frågan om modersmålsundervisning erbjuds eller inte. Samtliga intervjuade elever uppger att det inte anordnas modersmålsundervisning eller studiehandledning i de aktuella gymnasieskolorna. Även de intervjuade lärarna (kapitel 4) uppger att modersmålsundervisning inte anordnas vid deras skolverksamheter. Enligt

gymnasieförordningen (2010:2039, kap 4, 15§) har huvudmannen skyldighet att anordna modersmålsundervisning för elever i gymnasieskolan om elever ansöker om modersmålsundervisning och det visar sig finnas ett behov av detta. Huvudmannen är dock inte skyldig att anordna modersmålsundervisning om elevantalet understiger fem elever eller om inte en lämplig lärare finns att tillgå (Gymnasieförordningen, 2010:2039, kap 4, 19§).

Utifrån ett diskursperspektiv kan inte något ta plats i en diskurs om det inte syns i artikuleringarna. Inom denna diskurs syns bara modersmålsundervisningen i min fråga och ett kort svar. Dock ses modersmål i denna diskurs som ett diskursivt moment, då betydelsen är sluten fastän utrymmet i diskursen inte är stort. Vikten av elevens modersmål för andraspråksutveckling har tidigare fastslagits av andraspråksforskare (jfr. Cummins, 1996; Thomas & Collier, 1997; 2002) och ses som en av de faktorer som kan stötta elever i övergång från förberedelseklass till ordinarie klass (Nilsson Folke, 2017). Utifrån den här undersökningens resultat om att eleverna inte erbjuds modersmålsundervisning kan det finnas en risk att modersmålet nedvärderas av eleven och omgivningen när det inte ens finns som alternativ eller när valmöjligheten att läsa modersmål osynliggörs i skolverksamheten.

Situationen kring studiehandledning på modersmålet uppges av eleverna vara liknande som den kring modersmålsundervisning. De säger sig inte ha blivit erbjudna studiehandledning på modersmålet. I gymnasieförordningen (2010:2039, kap 9, 9§) fastslås att elever ska erbjudas studiehandledning om de behöver det, vilket ger huvudmannen ansvar för att bedöma om eleven är i behov av detta. De intervjuade eleverna som har tillgång till studiehjälp på svenska säger sig nyttja den frekvent, vilket kan tolkas som att studiehjälp på svenska är uppskattat. Eftersom studiehandledning på modersmål inte finns att tillgå i de allra flesta fall i de undersökta verksamheterna vid tiden för intervjuerna är det svårt att säga vad det stödet skulle ha för effekt på övergången. Den frågan kan alltså inte besvaras utifrån detta material, men då andraspråksforskning visar modersmålsundervisningens positiva inverkan för flerspråkiga elevers skolframgång (Thomas & Collier, 1997; 2002) är modersmålet en outnyttjad resurs inom de verksamheter som ingår i undersökningen. När modersmålet har en stor roll vad gäller hur väl eleven utvecklar sitt andraspråk, skulle dessa elever kunna vara hjälpta av studiehandledning på sitt modersmål under tiden på språkintröduktion och åtminstone den första delen av gymnasietiden. Det skulle kunna finnas en möjlighet för eleverna att få stöttning med ämnesspråket i gymnasieämnena och övergången skulle i detta avseende bli mjukare. I och med att flertalet intervjuade elever säger sig nyttja den studiehjälp som finns på svenska är det tydligt att behovet finns.

Genom att modersmålsundervisning och studiehandledning inte finns signaleras indirekt att modersmålets utveckling inte primärt är skolans ansvar. Eleverna skolas härigenom in i en enspråkig norm, där det svenska språket ses som normen för att kunna tillgodogöra sig kunskap inom gymnasieskolans ämnen. De intervjuade eleverna nämner inte att de önskar modersmålsundervisning, trots att de tillhör kategorin av elever som har rätt till detta. Det är möjligt att de betraktar eller till och med föredrar svenska som främsta skolspråk när de inte nämner studiehjälp på sitt modersmål, utan nyttjar den studiehjälp på svenska som finns. Det är också möjligt att de inte vet att de kan begära studiehandledning på modersmålet och på sätt går de miste om den undervisningen.

Regelverk och styrning kring studiehandledning och modersmålsundervisning blir på så sätt envägskommunikation in i diskursen, men diskursen påverkas inte av dessa tecken. Regelverket kring modersmålsundervisning och studiehandledning finns, men i diskursen syns inte dessa tecken eftersom elevernas artikulationer kring modersmålsundervisning och studiehandledning inte finns. Därför kan de inte konstituera diskursen. Tecknen är icke-kontingenta, då deras innebörd är tillskrivna och fastslagna av formuleringar i gymnasieförordningen, men tecknen påverkar inte diskursen *Val till och i gymnasieskolan*. Det är ett rimligt antagande att om dessa tecken skulle få en starkare status inom diskursen, genom att modersmålsundervisning och studiehandledning genomförs i praktiken inom verksamheterna, skulle artikulationerna kring dessa tecken ändras och möjligen få en mer konstituerande funktion inom diskursen.

Att bli en del av samhället

Den tredje diskursen i kapitlet har rubricerats *Att bli en del av samhället*. I denna diskurs har artikulationer om hur eleven upplever relationen till klasskamrater och lärare samt tankar om framtid sorterats in. Denna diskurs har inte stort utrymme inom diskursordningen, men är ändå tydligt urskiljbar. I tabell 11 nedan ges en översikt över diskursen *Att bli en del av samhället*.

I denna diskurs har nodalpunkten ”integrering” urskilts. Analysen av elevernas artikulationer visar att diskursen kretsar kring frågor som rör integrering och önskan om att bli en del av samhället, i ett framtida arbetsliv. I elevintervjuerna finns artikulationer dels om tankar kring deras egen framtid och dels om deras första tid på det nationella programmet. Diskursen domineras av artikulationer om att eleverna ser sin framtid här i Sverige. Ett par artikulationer visar att eleverna planerar att eventuellt flytta till ett annat land efter gymnasie- eller högskoleutbildning i Sverige. I intervjuerna framkommer att alla elever har planer för vad de ska göra efter avslutad gymnasieutbildning. I diskursen urskiljs att studier vid universitet eller

högskola dominerar artikuleringarna, men arbete efter gymnasie studierna har också ett stort utrymme inom diskursen. En elev säger sig ska resa i världen innan förvärvsarbete. Vidare återkommer i elevernas artikuleringer de diskursiva tecknen ”universitet” och ”jobb”. Dessa fungerar som moment i diskursen. Det framkommer dock i analysen att dessa tecken symboliserar två alternativ för tiden direkt efter gymnasie studierna, nämligen universitetsstudier och arbete. Eleverna ser sig i det ena eller det andra efter sina gymnasie studier.

Tabell 11. *Översikt av diskursen Att bli en del av samhället*

| | |
|-----------------|---|
| Nodalpunkt | Integrering |
| Element | Osäkerhet, säkerhet, tillhörighet |
| Moment | Universitet, jobb |
| Ekvivalenskedja | ”börja på universitet” ”börja jobba” ”skaffa familj” ”nu bättre” |
| Myt | Integrering genom ordinarie klass är effektiv. |

När Elev 4 svarar på frågan om vad som upplevs som mest positivt med att gå på gymnasiet är svaret: ”Ta studenten och studera vidare” (Elev 4). Elev 5 upplever sig ha ”gjort halva vägen till drömyrket” efter gymnasiet. Diskursen domineras av artikuleringer som visar att det mest positiva för eleverna är att genomföra en utbildning som ger behörighet till universitet eller arbete direkt efter gymnasie utbildningen. En rimlig slutsats är att eleverna ser sig själva i ett förvärvsarbete där kraven på utbildning antingen är gymnasie- eller högskolekompetens. Utifrån artikuleringarna syns att de intervjuade eleverna ser gymnasieskolan som en möjlighet, en språngbräda, ut i arbete eller till studier, då de genom tecken som ”klara gymnasiet” uppger att det första målet är att få slutbetyg från det nationella programmet. Artikulationer som ”du får din kunskap och går vidare i livet” (Elev 8) är ett annat exempel som visar vad som uppfattas vara meningen med gymnasiet.

Inom diskursen återfinns också artikuleringer kring att tillhöra en ordinarie gymnasie klass. Artikulationerna visar att eleverna uppfattar en skillnad mellan att studera på språkintrödnings

och på ett nationellt gymnasieprogram. Här lyfts frågor som tillhörighet med den övriga gymnasieskolan och samhället: ”Du är som de svenska eleverna, du läser samma som dom läser. Och du känner att du kommer in i samhället, det svenska samhället” (Elev 6). Elev 6 säger sig bli en del av samhället först i gymnasieklassen och inte i språkintröduktionen, vilket visas i artikulationen: ”När jag var på språkintrö tänkte jag hela tiden: Varför är jag isolerad?”. Av artikulationerna går det att urskilja att tiden vid språkintröduktion upplevs som isolerad från resten av gymnasieskolan, vilket i förlängningen betyder att den övriga gymnasieskolan ses som den del där man som elev tillhör ett sammanhang. Elev 12 nämner att det är i gymnasieklassen som eleven känner en tillhörighet:

Man får en massa nya vänner, man får vara i en svensk klass och känna sig, att jag tillhör också nånstans. Förra året, då jag var på språkintrö, då hade jag den här drivkraften. Jag ska också in i en svensk klass. Jag ska också in i gymnasiet. Vara med dom, så var det. (Elev 12)

I artikulationen ovan tolkas tecknet ”tillhörighet” innebära att få gå i en ordinarie gymnasieklass, med elever som tidigare har gått ordinarie grundskola. Elev 12 beskriver en drivkraft och motivation att genomföra och avsluta sina studier vid språkintröduktion. Drivkraften är att bli antagen till ett gymnasieprogram och få studera i det eleven beskriver med tecknen ”svensk klass”. Elev 11 säger sig ha blivit inspirerad under sin första tid i en ordinarie klass. Inspirationen leder till att eleven planerar sin framtid:

Jag tror att på språkintrö, man studerar svenska och vi är i svenska samhället. Men skillnaden när du börjar på programmet, du känner att du är en del av samhället och en del av gymnasiet, du blir inspirerad och tänker på framtiden. (Elev 11)

I artikulationen urskiljs att även Elev 11 upplever att det är först i den ordinarie gymnasieklassen som eleven känner sig som en del av det svenska samhället. Artikulationen visar alltså en skillnad i att studera vid de två verksamheterna utifrån integrering. Språkintröduktion blir en särskiljande enhet i och med att eleverna artikulerar att de inte upplever sig vara inkluderade i samhället. Av diskursen framgår å ena sidan att språkintröduktion inte upplevs tillhöra den övriga gymnasieskolan, utan det är först på det nationella gymnasieprogrammet som denna inkludering sker. Å andra sidan finns bland tre av de fyra intervjuade som studerar vid den minsta gymnasieskolan inga artikulationer som pekar på att språkintröduktion är isolerat från övrig verksamhet. I en artikulation framkommer att närheten till den övriga gymnasieundervisningen anses skapa inkludering. Detta ses genom artikulationen: ”Jag har gått i den här skolan i två år. Jag känner alla, så jag har aldrig känt mig utanför” (Elev 2). De övriga uppger att de möter sina lärare från språkintröduktionen i korridoren varje dag och att dessa lärare kan erbjuda stöttning i studierna om tid finns. Det finns

således en motsättning inom diskursen när det gäller språkin introduktions roll som särskiljande eller inkluderande, något som diskuteras i avsnittet ”Övergången ur elevernas perspektiv – brott eller bro?”.

När eleverna tillfrågas hur de upplever sin första tid på gymnasiet domineras svaren inom diskursen av artikuleringer att eleverna upplever den bra. Tecken som ”kul”, ”känns bra” och ”går bra” återfinns i elevernas artikuleringer. Samtidigt återfinns, som tidigare visats, även artikuleringer som tyder på att nästan hälften av eleverna upplever tiden som svår. Här återfinns tecken som ”lite svårt” eller ”svårt”. Nya lärare, många uppgifter och ny ”helsvensk” klass är annat som nämns som problematiskt. Dock går det att urskilja att när det har gått en tid har detta problem minskat, vilket uttrycks med artikuleringer där det framkommer att eleven funnit sig tillrätta i det nationella programmet. Dessa elever intervjuades i slutet av perioden för insamling av material och hade därför hunnit gå cirka en månad längre än dem som uttryckt att den första tiden var problematisk. Utifrån detta material kan man alltså iaktta en förändring i elevens upplevelse under denna första termin från början av oktober till mitten av november. De elever som intervjuades under den senare delen av intervjuperioden har i högre grad funnit sig tillrätta med att vara gymnasieelev i en ordinarie klass.

I diskursen *Undervisningens divergens* presenterades artikuleringer som rörde elevens upplevda svårighet att fråga lärare om förtydliganden inför övriga klasskamrater. Den typen av artikuleringer går även att läsa in i denna diskurs, men här urskiljs elevens upplevda svårighet i ljuset av att eleven inte känner sig bekväm och trygg i den nya klassen. Elev 10 säger sig ha varit blyg till en början på gymnasiet:

I: Är det nånting du skulle vilja var annorlunda på gymnasiet?

E10: När man börjar på gymnasiet och lär känna nya svenska elever, går med svenska. Alltså, när man går på språkintrö är det bara flyktingar som studerar där och det är bara inte svenskar. Man blir blyg i början på gymnasiet. (Elev 10)

Vidare säger eleven att det var svårt att tala inför klassen, men att detta problem har försvunnit över tid. Vid intervjutillfället upplevs det enklare att tala inför resten av klassen. Elev 10 är en av de elever som intervjuades under den senare delen av materialinsamlingen och har studerat några veckor längre än de elever som intervjuades tidigare.

I analysen urskiljs den diskursiva myten ”Integrering genom ordinarie klass är effektiv”. Den sammantagna artikuleringen i diskursen ger en bild av att integrering nås genom att få gå i en klass med elever som har svenska som modersmål. I detta ligger samtidigt en särskiljande

uppfattning, då de intervjuade eleverna inte ser sig själva som ”svenska” och uppger att de måste komma in i en ordinarie klass för att få tillgång till det som de övriga eleverna redan har tillgång till, vilket kan förstås som att svenskhet och deltagande i samhället nås först i en ordinarie klass. Myten i diskursen utmynnar alltså i att deltagande i ordinarie klass ger en effektiv integrering. Integreringen framstår, utifrån elevernas artikulationer, vara effektivare i en ordinarie klass än i språkintröduktion. I diskursen urskiljs därför att språkintröduktion ses som särskiljande.

Sammanfattning och diskussion av diskursen *Att bli en del av samhället*

Diskursen *Att bli en del av samhället* visar att den första tiden vid nationellt program upplevs som övervägande positiv när det gäller att studera i en ordinarie gymnasieklass. Vidare framkom i analysen att artikulationer visar intröduktionsprogrammet som särskiljande från övrig verksamhet vid skolan. Inom diskursen ges även en bild av att den första tiden på nationellt gymnasieprogram är problematisk när det gäller elevens trygghet i klassrumssituationen. Elever säger sig vara osäkra i kontakt med nya lärare och klasskamrater. De säger sig också vara blyga och inte vilja prata inför hela klassen. Tre elever genomförde intervjun under den senare delen av materialinsamlingen, och här visar analysen att dessa säger sig uppleva att de funnit sig tillrätta inom det nationella programmet, vilket tolkas som att blygheten och osäkerheten har avtagit. Det syns alltså förskjutningar inom diskursen under intervjuperioden när det gäller elevers upplevda trygghet i klassrumssituationen.

Inom diskursen *Att bli en del av samhället* finns artikulationer som visar att eleverna på språkintröduktion inte upplever sig vara en del av gymnasieskolan och i förlängningen en del av samhället förrän de påbörjat sina studier vid ett nationellt gymnasieprogram. I artikulationerna urskiljs att dessa gymnasiestudier i förlängningen är ett led i integration och i processen att bli en del av samhället. I jämförelse med den första diskursen i detta kapitel, *Undervisningens divergens*, finns en skillnad. Artikulationerna i *Undervisningens divergens* pekar på att eleverna upplever undervisningen på språkintröduktion vara anpassad för dem och lärarna upplevs vara hjälpsamma och kunniga i vad det innebär att lära på ett andraspråk. Detta gäller inte i lika hög grad på det nationella gymnasieprogrammet. Samtidigt visar resultatet i föreliggande diskurs att det finns en strävan bland eleverna att studera i en gymnasieklass inom ett nationellt program, dels för att få utbildning och dels för att få studera tillsammans med vad de kallar ”svenska” elever. Eleverna upplever att de får tillgång till en inkludering som inte finns i språkintröduktion.

I diskursen urskiljs även artikulationer kring att uppleva den första tiden vid nationellt program annorlunda än tiden vid språkintröduktion. Detta visar sig genom att eleverna anser sig ha svårare att förstå än sina övriga klasskamrater och tystnar därför i klassrummet till en början. Detta kan dels bero på att dessa elever anser sig inte kunna det resten av grupper redan förstår, dels på att man inte känner sig säker och trygg i den nya miljön då det känns ”obekvämt” att be om hjälp inför hela klassen. Nilsson Folke (2017) har i sin avhandling visat att elever i åldern 14–16 år som har flyttat över till ordinarie klass från förberedelseklass upplever en känsla av att inte förstå och skam över att behöva stöttning i den ordinarie klassen. Dessa faktorer leder sedan till att eleverna tystnar i det ordinarie klassrummet. Eleverna i denna studie uppger att de inte känner sig bekväma med att i den ordinarie gymnasieklassen be om förtydliganden, men i resultaten finns också en förskjutning inom diskursen, från en upplevd osäkerhet till en säkerhet i klassrumssituationen, då de elever som är intervjuade i slutet av perioden för materialinsamlingen uttrycker att de ser en förändring och upplever att de känner sig tryggare i gruppen. Denna trygghet uttrycks i artikulationer där eleven talar om att det går ”bättre nu”. Språkintröduktionen förefaller därför ha gett en god grund inför studier på gymnasienivå när det gäller kontakter med lärare och övriga klasskamrater, eftersom det visar sig att eleverna efter några få månader säger sig ha funnit sig tillrätta i den nya klassen. Exempelvis har en elev upptäckt att de elever som tidigare studerat modersmålssvenska på grundskolenivå inte heller förstår alla ord inom olika ämnen, vilket stärker elevens självförtroende, men också ökar samhörigheten med övriga klasskamrater.

I diskursen framkommer artikulationer som visar att språkintröduktion upplevs som isolerad och skild från den övriga gymnasieskolan (jfr. Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017). Resultatet visar dock att de elever som har undervisats i en mindre skolenhet i en liten kommun i lägre grad säger sig uppleva isolering. En rimlig förklaring är att eleverna får kontakt med elever från andra gymnasieprogram i och med att de fysiskt finns i samma byggnader och att elevantalet inte är så stort. Övergången till nationellt gymnasieprogram artikuleras inte bland dessa elever som lika problematisk, vilket kan bero på att eleverna fortsätter sin skolgång i samma fysiska omgivningar och byggnader. De säger sig också möta sina tidigare lärare från språkintröduktionen utanför lektionstid. En del av dessa lärare ställer också upp med studiehjälp, vilket kan bidra till att eleverna ser övergången som ett led mot avklarade gymnasiestudier. Diskursivt visar alltså analysen av artikulationer motsättningar inom diskursen beroende på om eleverna kommer från större eller mindre skolenheter. En tolkning

av resultatet är att en organisation som tillåter och öppnar för möten mellan elever inom olika program och lärare i högre grad kan skapa en känsla av inkludering.

Övergången ur elevernas perspektiv – brott eller bro?

I arbetet med analysen av de tre diskurserna framträder tecken som handlar om särskiljning och inkludering, verksamheternas organisation, identitet och didaktisk potential inom diskursordningen *Övergången från språkintröduktion till gymnasieskolan ur ett elevperspektiv*. I detta avsnitt diskuteras de olika delresultaten i förhållande till varandra och övergripande i förhållande till övergången.

Särskiljande inkludering och inkluderande särskiljning

Diskursanalysen av elevintervjuerna visar att det finns en diskrepans mellan undervisningen i de båda skolverksamheterna språkintröduktion och nationellt program. I artikulationerna syns att studierna på det nationella programmet ses som en inkluderande del av gymnasiestudierna, medan språkintröduktionen uppfattas vara särskiljande. Samtidigt som eleverna artikulerar en glädje över att tillhöra gymnasieskolans ordinarie klasser finns det andra artikulationer som indikerar att eleverna känner sig mer osäkra och tystnar i gymnasieklassen, åtminstone inledningsvis.

I diskursen återfinns alltså artikulationer som visar att eleverna har förändrat sitt beteende när de kommit till den nya klassen på det nationella programmet, från att ha varit muntligt aktiva i klassrumssituationer inom språkintröduktion till att tystna inom de nationella programmen, eftersom eleverna upplever sig osäkra på sin språknivå och position i det sociala sammanhanget. Av de intervjuer som genomfördes under den senare delen av den första terminen vid nationellt program går det urskilja att denna osäkerhet förefaller vara övergående. Eleverna artikulerar i de senare intervjuerna att deras språknivå är tillräcklig även om de får lägga mycket tid på studierna och att de funnit sig tillrätta i klassen.

Ett par av eleverna i denna undersökning säger sig ha upplevt språkintröduktion som särskiljande från övriga gymnasieskolan och ger uttryck för en glädje över att senare studera på ett nationellt program, men i artikulationerna finns indikationer att de intervjuade eleverna ser sig själva som avvikande från en uppfattad norm. Tecken som ”vi” om elever som har gått på språkintröduktion och ”dom” om eleverna i gymnasieklassen med svenska som modersmål ses i intervjuerna. De ser sig inte tillhöra normen för en gymnasieelev i klassen, utan de som är annorlunda. Elev 3 ser att detta bottnar i att även om klassen på språkintröduktion var språkligt

heterogen var den, enligt eleven, samtidigt kulturellt homogen, då alla elever kom, som eleven uttrycker det, ”från en asiatisk kultur”. På det nationella programmet möter eleven en annan kultur och ett annat beteendemönster hos klasskamraterna än vad Elev 3 tidigare mött och eleven säger sig känna en viss ambivalens över vilket slags beteende som förväntas i den nya klassen, eftersom eleven upplever att den svenska kulturen ur ett socialt sammanhang är annorlunda än den kultur eleven kommer från. Norton (2013) beskriver språkinlärning i maktförhållanden och sociala strukturer där inlärare förhandlar om vem de är och om deras relation till omvärlden. Då Elev 3 frågar sig hur man bör bete sig i den nya klassen betyder det att eleven ser sig som den som behöver förändra sig i den nya kontexten. Artikulationen kan tolkas som att eleven omförhandlar sin identitet i förhållande till sina nya klasskamrater som är talare av målspråket svenska och försöker på så sätt anpassa sig till nya sociala strukturer och de maktförhållanden som finns i den nya gruppen. Det är rimligt att tro att elever överlag omförhandlar sin identitet i nya sociala sammanhang (jfr. Gee, 2000; Norton, 2013), vilket gör tiden efter övergången viktig för att bilda ett tryggt klassrumsklimat för eleverna.

Det ligger en motsättning i hur de två olika verksamheterna beskrivs. Språkinstruktionen ses som en inkluderande miljö, men ses samtidigt vara exkluderad från resten av gymnasieskolan. Den första tiden av gymnasiestudierna är eleven däremot delvis fysiskt inkluderad, eftersom de undersökta verksamheterna befinner sig i samma byggnader som andra gymnasieprogram, men samtidigt delvis exkluderad ur ett socialt perspektiv (jfr. Nilsson Folke, 2017). I föreliggande undersökning framkommer dock att exkluderingen tenderar att upplösas i den nya klassen, det vill säga att eleven går från att känna sig exkluderad till en upplevelse av att vara inkluderad. Denna tendens var uttalad bland de elever som intervjuades under den senare delen av den första terminen på gymnasieprogrammet. Undersökningen visar sålunda att denna exkludering vänds till inkludering inom några månader, vilket även andra undersökningar visat. Ett av Skowronskis (2013) resultat visar att de intervjuade eleverna i hennes undersökning tystnar efter att ha bytt till ordinarie klass, men att denna tystnad går över efter en tid, något som även Wigg (2008) presenterar i sin undersökning, då hon pekar på att elever kan känna en oro över sin språkbehärskning inför byte till ordinarie klass, men att denna oro går över efter en tid. En rimlig förklaring till att inkludering sker relativt snabbt är att elevernas tidigare studier inom språkinstruktion har gett dem språkkunskaper och studiestrategier för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Vissa av eleverna har studerat fram till gymnasienivå, och ibland till och med något år av gymnasieutbildning, i hemlandet och har studievana, medan andra i undersökningsgruppen har en kort studiebakgrund. Det går dock inte i denna undersökning att

avgöra om tidigare skolbakgrund påverkar hur övergången från språkintröduktion upplevs av eleverna.

Att eleverna känner sig exkluderade under de första månaderna kan dock ha konsekvenser för deras kunskapsinhämtning under denna tid. En elev som inte vågar fråga kan inte få svar på det som inte uppfattas eller förstås. I och med att eleverna själva positionerar sig som de som "tystnar" är det något annat som de inte ser sig vara, det vill säga de som "pratar" inför klassen. Det finns därför en utvecklingspotential inom ramen för den inledande tiden under den första terminen. Att arbeta med att sammanföra elevgruppen skulle kunna ge ett klassrumsklimat där eleverna kan ompositionera sig, alternativt inte alls positionera sig som de som "tystnar", utan som de som vågar ta mer talutrymme i klassrummet. Flertalet elever uppger att undervisningen upplevs som "svår" och att de själva måste ta ett stort ansvar för sin inläring inom det nationella programmet. Undervisningen upplevs då som kognitivt utmanande, men med liten språklig stöttning. Eftersträvansvärt är att nå en undervisning som är kognitivt utmanande, men med språklig stöttning, vilket ger eleven de verktyg som behövs för att tillgodogöra sig undervisningen (jfr. Cummins, 2001a). Den språkliga stöttningen i alla ämnen är därför ett utvecklingsområde inom de nationella programmen.

Mot denna bild av särskiljande inkludering och inkluderande särskiljning kan ställas en annan bild som också framkommer i intervjuerna. Bland de intervjuade eleverna kommer fyra från en liten kommun med cirka 4 000 invånare. Tre av dessa elever beskriver tiden på språkintröduktion och tiden på nationellt program som enbart inkluderande. Ett par av dem säger sig känna elever i den nya klassen sedan tidigare och upplever övergången oproblematisk ur ett socialt perspektiv. Den intervjuade läraren från kommunen beskriver organisationen som liten, med korta kommunikationsvägar personal emellan. Några lärare undervisar i ämnen inom både språkintröduktion och nationella program. Att lärarna är desamma i de båda skolverksamheterna är faktorer som kan bidra till att elever redan tidigare har byggt upp relationer till tidigare klasskamrater och lärare vid språkintröduktion, vilket kan leda till att elever upplever övergången som oproblematisk.

Att få välja eller inte välja

När det gäller val av svenskämne är det utmärkande för den här gruppen elever att alla läser skolämnet svenska som andraspråk på det nationella programmet. En elev läser även skolämnet svenska som individuellt val. I den här undersökningen väljer eller placerar eleverna i ett ämne, svenska som andraspråk, vilket markerar att eleverna behöver en annan typ av innehåll i

svenskämnet än det som erbjuds i gymnasieskolans ämne svenska. Svenska som andraspråk är per automatik särskiljande i förhållande till majoriteten av elever i den ordinarie gymnasieklassen. Dock är det inte en särskiljning som eleverna säger sig uppleva som negativ. Eleverna uttrycker i intervjuerna en tillfredsställelse över att studera inom ramen för ett nationellt program, vilket betyder att de vill studera i en ordinarie klass, men accepterar ändå en viss särskiljning om de själva ser, alternativt att någon annan anser, att särskiljningen gynnar dem. De skäl som eleverna uppger är bland annat att ämnet passar dem bättre och de säger sig även ha gjort ett strategiskt val för att nå högre betyg. Dessa betyg behövs senare för antagning till högre studier eller för att erhålla ett arbete. Ur ett inkluderingsperspektiv kan valet av svenska som andraspråk resultera i en särskiljning i ett kortare tidsperspektiv, men i ett längre perspektiv ses detta val ge ökade möjligheter till inkludering i form av bättre förkunskaper och uppnådda betygskrav, och därigenom antagning till högre studier eller arbete.

Ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå är ett ämne som eleverna väljer eller blir hänvisad till mer eller mindre utan deras kännedom. Utifrån tidigare forskning, som visar att andraspråsutveckling mot ett akademiskt språk ofta tar lång tid (jfr. Thomas & Collier, 1997; 2002), är det ett relevant val av behjälpliga studievägledare och mentorer. Ur ett identitetsperspektiv (jfr. Norton, 2013) markerar dock valet elevens identitet som annorlunda än majoriteten av skolans elever som läser skolämnet svenska (jfr. Sundelin, 2015), särskilt i de fall där eleven inte ens har uppfattat att det finns ett val att göra, utan enbart konstaterar att det var det ämne som stod på schemat. Det fria valet finns alltså inte i dessa fall, men de elever som har blivit placerade i svenska som andraspråk uttrycker inget missnöje eller någon önskan om att inte ha placerats i kursen Svenska som andraspråk 1 istället för Svenska 1. Å andra sidan har den som är ny i ett skolsystem svårt att se vad som kan utkrävas (jfr. Skolverket, 2015) och har möjligen inte uppfattat att det finns ett val att göra.

Svenska som andraspråk är ett ämne som ska stötta andraspråkselever i deras språkutveckling (Skolverket, 2011). I övergången till gymnasieskolans nationella program kan deltagandet i detta ämne fungera som en bro till gymnasiestudierna i och med att det utifrån elevernas artikulationer finns en jämn läroprocess mellan kurserna på grundskole- och gymnasienivå. I undervisningen i svenska som andraspråk uppger eleverna att språkundervisningen passar dem, vilket visar sig i att alla elever i undersökningen läser svenska som andraspråk. Eleverna uppger även att ämnet passar dem bättre, vilket kan bero på hur undervisningen är utformad.

I studien av kursplanerna (se kapitel 3) visade det sig att kursplanerna för grundskolan och svenska som andraspråk 1 för gymnasieskolan har en jämn lärprocess kursplanerna emellan. Det finns även artikulationer i lärar- och elevintervjuerna som visar att resultatet av kursplaneundersökningen stämmer väl överens med deras erfarenheter av kursplanerna. Eleverna artikulerar att de känner igen ämnets karaktär eftersom de har läst svenska som andraspråk på språkintröduktion, men att kraven är mer avancerade på gymnasienivå och att de bygger på de tidigare kraven på grundskolenivå. De lärare som eleverna möter i svenska som andraspråk inom det nationella programmet i de tre kommunerna i denna undersökning har utbildning i svenska som andraspråk och torde kunna stötta eleverna språkligt på den nivå där de befinner sig. Nilsson och Axelsson (2013) beskriver att övergången från förberedelseklass till ordinarie klass är en svag länk, delvis beroende på att den språkliga stöttningen i ämnen är mindre i den ordinarie klassen. Föreliggande undersökning visar liknande resultat utifrån elevernas artikulationer när det gäller ämnesundervisningen generellt inom det nationella programmet, men inte när det gäller ämnet svenska som andraspråk. En skillnad som ses mellan ämnet svenska som andraspråk och de övriga ämnena inom de nationella programmen är just att eleverna upplever undervisningen i svenska som andraspråk språkligt stöttande, medan den övriga ämnesundervisningen inte är det. Utifrån dessa resultat har ämnet svenska som andraspråk en möjlighet att vara en bro in i ett nationellt program. I denna undersökning läser alla elever ämnet och uttrycker sig vara tillfreds med det. Ämnet anses alltså av eleverna uppfylla behovet av språkutveckling i svenska språket.

Av dessa elever är det ett par som artikulerar att studera svenska som andraspråk är ett strategiskt val, då de har uppfattat att det är lättare att nå ett högre betyg i detta ämne. Detta strategiska val innebär att eleverna använder ämnets karaktär som en språngbräda mot vidare studier eller arbete. De använder sig av ämnet för att skaffa sig fördelar i den sociala världen och omförhandlar sin identitet gentemot omgivningen, där identiteten är transformativ över tid (jfr. Norton, 2013). I och med att eleven investerar tid i svenska språket investerar eleven också i sin identitet. Om en inlärare (elev) investerar tid i att lära ett andraspråk görs det utifrån förståelse att de kommer att tillägna sig eller nå symboliska eller materiella tillgångar. men investeringen ger även ett ökat kulturellt kapital då inlärarens språk utvecklas (Norton, 2010). Nortons motivationsbegrepp är förknippat med identitetsbegreppet och det sociala sammanhanget (eng. social community). En inlärare kan vara motiverad att lära ett nytt språk och är på så sätt beredd att förändra sin identitet genom att försöka bli någon som kan kommunicera på målspråket med omvärlden. Dock krävs en interaktion med det sociala

sammanhanget för att denna ”omförhandling av identitet” ska ske. Nortons identitetsbegrepp inbegriper alltså en förhandling av identiteten mellan inläraren och det sociala sammanhanget. Om inte denna interaktion mellan inläraren och det sociala sammanhanget sker, kan inte inlärarens identitet omförhandlas (Norton, 2013).

Föreliggande undersökning visar att när en elev känner sig osäker i sin egen språkbehärskning, förhandlar eleven gentemot omgivningen och får eller iklär sig identiteten som den som är tyst, även om eleven är motiverad att lära. För att eleven ska kunna identifiera sig med den som kan kommunicera på målspråket behövs rimligen en för eleven begriplig kommunikation med övriga målspråkstalare i det sociala sammanhanget, vilket här avser undervisningen inom det nationella programmet. Om eleven är motiverad att nå kunskaper i ämnet på målspråket svenska kan eleven i förlängningen förändra sin identitet för att ta en plats i det sociala sammanhanget, men om eleven inte kan tillgodogöra sig undervisningen sker inte denna förändring av identitet. Istället finns en risk att elevens tysta identitet förhandlas fram i samspelet med det sociala sammanhanget. I diskursen syns dock en förskjutning av den tystnad och osäkerhet som eleverna uttrycker i början av terminen.

De elever som intervjuas senare under höstterminen uppger att de funnit sig tillrätta inom det nationella programmet och att de känner sig mindre osäkra i klassrumsmiljön. Det tyder på att en omförhandling av identitet har ägt rum. Gee (2000) skriver att omförhandling av identitet sker inom ett socialt sammanhang. Eleverna i den här undersökningen har genom språket i den gemensamma praktiken med lärare och andra elever omförhandlat sin identitet från tyst och osäker till att identifiera sig som säkra i klassrummet. Säker betyder i det här sammanhanget att de upplever sig klara av skolarbetet och har en tillhörighet i klassen.

Ämnet svenska som andraspråk är utformat specifikt för andraspråksinläring. Analysen av elevernas artikulationer visar att ämnet svenska som andraspråk fyller sin funktion ur elevernas perspektiv, då de upplever ämnet som ett sätt att förkovra sig i svenska med hjälp av en undervisning som har anpassats för dem. Då undervisningen är anpassad för andraspråkstalare ser eleverna att även kunskapskraven är anpassade för dem. På så sätt blir ämnet ett strategiskt val inför betygsättning, då eleverna uppfattar att lärarnas pedagogiska kompetens att tillgodose elevernas behov är god samt att de har större möjlighet att nå godkända betyg i en kurs som är anpassad för deras språkliga bakgrund. Eleverna säger sig uppleva att när undervisningen och stoffet är utformat på ett sätt som gör att eleven förstår och ser en utveckling av sina förmågor

torde chansen till högre betyg vara större än i en undervisning där eleverna inte upplever att undervisningen matchar deras behov.

Även om valet till svenska som andraspråk inte alltid är tydligt för eleven, utan det är någon annan som gör det åt eleven och på så sätt reartikulerar elevens identitet som andraspråkselev, finns ett bejakande av elevens språkliga olikhet och behov av stöttning av svenska språket. Däremot syns inte detta bejakande av elevens olikhet, identitet och behov av resurs när det gäller modersmål. Eleverna inom denna undersökning har inte möjlighet att studera ämnet modersmål inom gymnasieskolan, vilket kan påverka deras identitet som talare av ett specifikt modersmål. Tidigare forskning har visat att modersmålet dels har betydelse för språkinläring, dels som en resurs för eleven vid identitetsskapandet. Att bejaka elevens tidigare erfarenheter, såsom exempelvis språkkunskaper, ses inom forskningen också som ett sätt att stärka elevens identitet (Cummins, 2001b; 2014), en möjlighet som alltså helt saknas bland de intervjuade eleverna.

I och med att stöttningen av modersmål inte tas tillvara som en resurs i elevens utbildning finns en risk att den homogenisering och enspråkiga norm i skolverksamheten som tidigare påvisats av exempelvis Duek (2017) upprätthålls. Menken (2013) har visat att modersmålsundervisning ibland har transitionella syften, det vill säga att den enbart har syftet att ge eleven bättre förutsättningar att lära ett andraspråk, inte att utveckla sitt eget modersmål vidare. I denna studie, där eleverna inte själva reflekterar vidare över avsaknaden av modersmålsundervisning och/eller studiehjälper, är det möjligt att de anser att de inte längre behöver denna undervisning när de kan svenska på den nivå som undervisningen på programmet kräver. Modersmålsundervisningens syfte blir då, utifrån resultaten i denna undersökning, att stötta andraspråksinläringen hos eleven till en viss nivå. Därefter lämnar skolan ansvaret för modersmålets utveckling.

Övergången som didaktisk utmaning

I lärarintervjuerna är språkfärdigheter det som främst lyfts när det gäller elevernas fortsatta lärande. I elevintervjuerna finns inte några artikuleringar som behandlar språkfärdigheterna på samma sätt som i lärarintervjuerna. Elevernas artikuleringar handlar mer om lärandesituationen i alla ämnen. Detta kan dock bero på intervjufrågornas utformning och att de lärare som intervjuades arbetar vid språkinträdning, där ett av verksamhetens mål är att ge språkkunskaper i olika skolämnen.

Ett delresultat handlar om undervisningens skillnader mellan språkintröduktion och nationellt program. Dessa skillnader beskrivs mest frekvent i artikulationer som handlar om hur eleverna uppfattar språket i undervisningen. Eleverna upplever att undervisningen skiljer sig åt när de talar om de två olika verksamheterna. De säger sig också uppleva att undervisningen inom det nationella programmet är svårare utifrån ett språkligt perspektiv. I diskursen *Undervisningens divergens* syns att undervisningen på språkintröduktion upplevs ha mer fokus på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och mer stöttning erbjuds (jfr. Bruner, 1978; Gibbons, 2006). När undervisningen inom språkintröduktion har ett fokus på språklig stöttning upplever eleverna att de har lättare att ta till sig undervisningen. Forskning kring andraspråkelevers språktillägnade visar att detta stämmer, men utifrån denna undersökning är det rimligt att dra slutsatsen att denna undervisning och stöttning har gett den aktuella gruppen elever verktyg för att på egen hand kunna tillgodogöra sig undervisningen inom det nationella programmet.

I en intervju finns ett exempel där en lärare har undervisat en elev inom ett visst ämne på språkintröduktion och sedan fortsatt att undervisa samma ämne inom det nationella programmet där eleven studerar. Eleven beskriver att denna lärare har förmågan att ge språklig stöttning i ämnet liknande den som eleven tidigare har mött inom språkintröduktion. Läraren beskrivs alltså ha förmågan att använda sin kunskap om att lära på ett andraspråk även inom ämnesundervisning på gymnasienivå. Utifrån denna undersöknings resultat är dock den här kompetensen om andraspråksinlärares behov fortfarande ovanlig hos ämneslärare på gymnasienivå. Detta är ett område som behöver utvecklas. (jfr. Cummins, 2001a; Gibbons, 2006; Axelsson, 2015).

I föreliggande undersökning kan ett par utvecklingsområden kring övergången urskiljas. Undervisningen i de olika ämnena inom det nationella programmet behöver bli mer inriktad på språket i det aktuella ämnet, vilket även andra forskare (jfr. Gibbons, 2006; Nilsson & Axelsson, 2013) har visat när det gäller undervisning på grundskolenivå. Här ligger även ett stort ansvar hos landets lärarutbildningar. Lärare i grund- och gymnasieskola har alltid mött en heterogen grupp elever utifrån exempelvis socioekonomiska aspekter, men i och med ökad migration ökar andelen andraspråks elever, vilket betyder att behovet av kunskap kring inläring på ett andraspråk ökar bland ämneslärare, då dessa elever har andra behov när det gäller språkutveckling i alla ämnen (jfr. Bunch, 2013). I elevernas artikulationer framkommer att de ibland har svårt att förstå undervisningen och det nämns att det är språket i undervisningen som är en utmaning för dem.

Det finns en organisatorisk diskrepans mellan språkintröduktion och nationellt program och en viktig fråga är hur denna diskrepans ska kunna överbryggas. Lärarna i de båda verksamheterna förväntas ha ämneskompetens, men lärarna i språkintröduktion har utifrån vad eleverna beskrivit kompetens i andraspråksinläring och erfarenhet av att undervisa dessa elever. Här finns ytterligare ett utvecklingsområde. Genom fortbildning av ämneslärare som saknar kunskap om vad det innebär att lära på ett andraspråk i olika skolämnen skulle övergången från språkintröduktion till nationellt program kunna överbryggas på ett bättre sätt (jfr. Cummins, 2001a; Haneda, 2014; Gibbons, 2016). Ett annat sätt kan vara att nyttja de lärare som undervisar inom språkintröduktion mer, om ämnesbehörighet finns.

Studiehjälp eller läxhjälp är ett annat område som framstår som ett potentiellt utvecklingsområde, eftersom de elever som har tillgång till läxhjälp inom skolans regi eller inom boende för ensamkommande barn och unga använder den. Denna verksamhet ses som en typ av språklig stöttning, vilket tidigare forskning (se t.ex. Hajer & Meestringa, 2010; Walqui, & van Lier, 2010) har pekat ut som framgångsrik i andraspråksinläring.

Genom att arbeta med ovan nämnda områden skulle den didaktiska potentialen i övergången kunna nyttjas bättre och den tid då eleverna ställer om från ett system till ett annat förkortas. Det skulle också kunna stötta de elever som upplever att den första tiden på det nationella programmet är svår ur ett språkligt perspektiv. Ur ett inkluderingsperspektiv ses i denna undersökning att eleverna redan efter ungefär fyra månader upplever sig ha passerat en tid av exkludering och att de därefter upplever sig inkluderade i klassen på det nationella programmet. Det här är ett område där en tydligare organisation av övergången från språkintröduktion till nationellt program, när det gäller stöttande strukturer, skulle hjälpa elevernas utveckling under den första tiden på gymnasiet. En struktur där elevernas behov av stöttning får fokus tidigt i utbildningen skulle kunna bidra till att en del av den osäkerhet som elever uppger i sina artikulationer minskar. Denna diskussion återupptas ur ett bredare perspektiv i nästa kapitel.

6. Övergångens utmaningar och möjligheter

I detta avslutande kapitel diskuteras hur de diskursiva konstruktioner som har redovisats i kapitel 3, 4 och 5 relaterar till varandra och hur de kan förstås genom den teori som presenterades i kapitel 2. Genom att sätta diskurserna i relation till varandra fördjupas kunskapen om elevers övergång från språkintrödn till nationellt program. Diskursanalyserna har visat ett antal framträdande resultat. I den första delstudien, undersökningen av styrdokumentet, urskiljdes tre diskurser utifrån dokumentets innehåll. Den dominerande diskursen handlar om språkinläring och inom diskursen återfinns förskjutningar mellan åren 1980 och 2011 kring synen på vilken typ av språkkunskaper som eleven ska ha med sig från grundskolan. När styrdokumentet anger de kunskaper som eleven ska nå på ett visst sätt styr det lärare mot det innehåll och den kunskap som är giltig och som ska undervisas och bedömas. Över tid har diskurserna i styrdokumentet förskjutits från att ha en dominerande plats för grammatisk kompetens mot en mer funktionell syn i 1990-talets kurs- och ämnesplaner. I de nu gällande kurs- och ämnesplanerna från 2011 urskiljs en funktionell syn, men där den grammatiska kompetensen återigen framhävs. I de senaste styrdokumentet ses också en förskjutning mot mätbarhet. Formellt påverkar inte tidigare gällande styrdokument den övergång som eleverna genomgår, men styrdokument är avlagringar av tidigare styrdokument. Fragment från tidigare kursplaner bibehålls och påverkar därmed de nu gällande styrdokumentet. Diskursen *Formell språkfärdighet* har över tid den dominerade positionen inom diskursordningen Eleven som språkinlärare och den styr allttjämt verksamheternas syn på och tal om eleven. Analyser av kurs- och ämnesplaner i svenska som andraspråk över tid har tidigare inte genomförts och resultaten av undersökningen ger en bild av hur ämnet utvecklats under den tid ämnet funnits i svensk skola.

I den andra delstudien, som bygger på diskursanalys av åtta lärares utsagor, framkommer att utbildningen språkintrödn ställer höga krav på eleverna om de ska hinna nå de mål som krävs för åtta eller tolv godkända betyg vårterminen det år eleven fyller 19 år. I lärarintervjuerna framkommer även att de olika skolverksamheternas organisationer och storlek gör att eleverna, enligt lärarna, upplever övergången olika. I de större organisationerna ser lärarna att eleven från språkintrödn blir ”en i mängden” på de nationella programmen. I de mindre verksamheterna är eleven redan känd av en del lärare på de nationella programmen, vilket gör att eleven upplever en mindre abrupt övergång.

Även de intervjuade eleverna i den tredje delstudien tar upp byte av lärare. Det framkommer att de elever som redan känner sig trygga med personalen vid nationellt program inte upplever en problematisk övergång. Däremot upplever de elever som får andra lärare vid det nationella programmet att övergången till stor del handlar om att försöka tillgodogöra sig undervisningen efter bästa förmåga, där det krävs att de själva ansvarar för sin inlärnin g utan särskild språklig stöttning. Med utgångspunkt i intervjuerna med eleverna kan man dra slutsatsen att färre av lärarna vid de nationella programmen undervisar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Det kan bero på brist på kompetens kring dessa arbetssätt. En annan möjlig anledning är att de olika programmen representerar olika utbildningstraditioner. De nationella gymnasieprogrammen kan sägas bygga på en lång läroverkstradition, där lärarens största fokus ligger på ämnesundervisning och mindre på fostran av den enskilda eleven, medan språkintroduktion kan sägas bygga på en folkskole- och realskoletradition, där fostran historiskt har haft en större plats i utbildningen (jfr. Lundgren, 1983). I de kommande avsnitten diskuteras de resultat som urskilts i de tre delstudierna och hur de kan förstås i relation till det övergripande syftet med studien.

Att skapa den goda medborgaren

Föga förvånande har flera av de resultat som framkommit i diskursanalyserna handlat om skolverksamhetens organisation. Berg (2003) har utvecklat en modell för just analys av skolors verksamhet i ett organisatoriskt perspektiv. Ur denna modell hämtas här begrepp som återfinns i Bergs arbeten om frirumsteorin, *yttre* och *inre styrkällor*, *frirum* och *korstryck*, för att kunna lägga ett organisationsteoretiskt raster över resultaten. Berg använder begreppen *yttre* och *inre* gränser för att kunna beskriva vad som styr ledning och arbete inom skolans organisation, men då inkluderas samtliga styrkällor i dessa begrepp. I den här avhandlingen används begreppet styrkällor för att kunna diskutera enskilda styrkällors, såsom styrdokument och skolors inre organisation, påverkan på lärares och elevers artikulationer. Styrkällor ses som de *yttre* och *inre* gränserna för det begränsade utrymme, frirummet, som lärare har att handla inom i sitt vardagliga arbete. När läraren måste förhålla sig till och handla utifrån gränserna hamnar läraren inom ett korstryck mellan olika styrkällor.

De *yttre* styrkällorna är i den här undersökningen de styrdokument och förordningar som styr skolans verksamhet kring de nyanlända ungdomarna. De *inre* styrkällorna är den skolkultur som råder i de olika verksamheterna. En skolkultur innefattas av enhetens historia och exempelvis socialpsykologiska och närmiljömässiga faktorer (Berg 2003; 2012). Dessa faktorer är enligt Berg svåra att få syn på, men nödvändiga för att förstå vad en skolkultur kan bestå av. Berg

förklarar att skolkultur består av exempelvis administrativa dokument som scheman och tjänsteplaneringar, men kan också innefatta skolans traditioner, som i sin tur bygger på skolans yrkestraditioner. Exempelvis har förskolan en tradition som har sin historiska grund i barnomsorg och gymnasieskolan har sin historiska grund i mer urvalsinriktade skolformer som bygger på en läroverkstradition och en yrkestradition. I den här studien urskiljs sådant som går att härleda till skolkultur i intervjuerna med lärare och elever och i detta kapitel används Bergs teori för att lägga ett organisationsperspektiv på de olika delundersökningarnas resultat.

Vid analys av intervjuerna med lärare och elever framkommer att nyckeln till studier efter grundskolenivå är åtta eller tolv godkända betyg, något som också är reglerat i gymnasieförordningen. Åtta godkända betyg krävs för inträde till ett yrkesprogram och tolv för ett högskoleförberedande program (SFS 2010:800). Resultatet visar att de intervjuade lärarna anser att deras primära arbetsuppgift är att undervisa så att eleverna når godkända betyg, men de uttrycker medvetenhet om att inte alla elever lyckas. Det främsta skälet som nämns i intervjuerna är den tid som eleven har på sig innan de passerar gränsen för högsta ålder för antagning till ett nationellt program. Om den anses vara för kort uttrycker lärarna att eleven inte har stor möjlighet att nå antagning till ett nationellt program. Makten inom diskursen skapas genom lärares bedömning om elevens möjligheter att antas och den bibehålls så länge lärare anger att ålder hos eleven är en avgörande faktor för antagning. Detta maktuttryck leder till en predestinering av eleven utifrån ålder. Lärares artikuleringar bidrar även till att maktbalansen mellan lärare och elever bibehålls och bedömningen kan påverka lärarens framtida uppfattning om elever med likartad utbildningsbakgrund och tillgänglig tidsrymd inom språkinträdning. På så vis får diskursen en konstituerande roll. Den här predestineringen skulle kunna motverkas om eleverna fick möjlighet att påbörja nationellt program vid högre ålder. Det motiveras även av att den här kategorin elever idag har, ur ett språkinlärningsperspektiv, kort tid på sig att kunna bli behöriga till ett nationellt program.

I frirumsmodellen (Berg, 2003) utgör betygskraven en formell styrkälla och de förefaller ha stor inverkan på hur lärarna organiserar sitt arbete i föreliggande undersökning. I lärarnas artikuleringar syns att de gör en bedömning av elevens möjligheter att bli antagen utifrån betygskrav och elevens ålder. Den formella styrkällan betygskrav blir i praktiken en begränsning av det frirum som lärarna befinner sig inom i sitt arbetsliv och påverkar på så sätt den diskurs som bildas av lärarnas artikuleringar. Regelverk som läroplanen och skollagen är styrkällor och därmed en del av de yttre gränserna kring lärarnas frirum. Förhållandet till regelverken kan emellertid sägas ha två dimensioner utifrån resultaten från studien som bygger

på lärarintervjuerna. Övergången till nationellt program ses handla om det mätbara i form av godkända betyg, men utbildningen språkintrödnktion i sin helhet ses utifrån lärarintervjuerna handla om att bli en god samhällsmedborgare oavsett antal godkända betyg. I och med detta är lärarnas artikulationer även ett uttryck för en medborgerlig läroplanskod.

I tidigare forskning kring läroplaner har begreppet läroplanskod använts för att beskriva de principer och motiv som ligger till grund för urval av undervisningsstoff samt organisering och genomförande av undervisning (Lundgren, 1983). En läroplanskod formas av historiska och nutida konkreta villkor för utbildning ur ett samhällsperspektiv, men även av föreställningar om utbildning (Wahlström, 2016). Den medborgerliga läroplanskoden (Englund, 2005) syftar till att fostra elever till samhörighet, men vad denna består av påverkas av sociala krafter, till exempel olika ideologier inom statsmakten om vad samhörighet innebär. Skolans fostran till samhörighet kommer därför att vara en kompromiss av olika ideologiska uppfattningar. En annan av läroplanskoderna, den moraliska, innebär fostran mot en viss lojalitet och moral hos eleverna. Resultatet av lärarintervjuerna, där lärarna uttrycker vikten av att eleverna ska bli goda medborgare, innebär en fostran av eleverna som kan förstås utifrån dessa två läroplanskoder, mot moraliska, lojala medborgare som känner samhörighet med samhället i övrigt, oavsett om de når nationellt program eller inte. Det är rimligt att anta att liknande resultat finns även för andra elevgrupper i skolan, men i den här undersökningen får dessa koder ett påtagligt diskursivt utrymme.

I styrdokumentsanalysen i kapitel 3 urskildes artikulationer kring elever som framtida samhällsmedborgare, det vill säga artikulationer som handlar om elevernas framtid efter utbildningen vid gymnasieskolan. Vid analysen av lärarintervjuerna framkommer det i diskursen *Ålder, tid och språkkunskaper – förhållningssätt till predestination* att lärarna vill att språkundervisningen ska leda till att eleverna fungerar i samhället som svensktalande. Lärarna talar alltså inte om enskilda delar ur kursplanen, som ordförråd eller behärskning av olika texttyper, utan om elevers framtida möjligheter att bli en god medborgare. Innehållet i diskursen befinner sig på en ideologisk nivå (Berg, 2003), eftersom det innefattar formuleringar som rör skolans fostrande och utvecklande roll. Lärarna förefaller således i vissa fall primärt förhålla sig till elevens sammantagna utveckling till en medborgare som tar sig fram i samhälle och yrkesliv och sekundärt till det centrala innehåll som återfinns i kursplanerna i svenska som andraspråk för grundskolan 2011, även om det givetvis inte behöver finnas en motsättning mellan dessa perspektiv.

I de inledande texterna i ämnesplanen i svenska som andraspråk för gymnasieskolan från 2011 finns skrivningar om att eleven ska tillgodogöra sig svenskkunskaper som behövs för vidare studier och arbetsliv. I analysen av kurs- och ämnesplanerna i svenska som andraspråk placeras även den typen av skrivningar på en ideologisk nivå utifrån Bergs dokumentanalys, eftersom de innefattar vad eleven ska ha sina kunskaper till. När lärarna talar om att de vill att elevernas främsta mål efter avslutad utbildning är att bli en god medborgare som tar sig fram i samhället med hjälp av sina förvärvade svenskkunskaper relaterar det alltså i första hand till den ideologiska nivån i kursplanerna i svenska som andraspråk för grund- och gymnasieskolan. Det är detta lärarna knyter an till när de beskriver vad utbildningen i svenska som andraspråk ska leda till. Lärarna talar inte enbart om övergången till nationellt program, eftersom intervjufrågan handlar om vilka kunskaper eleverna bör få med sig från utbildningen. Oavsett om övergången till nationellt program sker eller inte, är det viktigaste att eleverna utvecklas till goda medborgare som ska finna sin plats i samhället, inte att de når betygskraven i kurs- och ämnesplaner.

Det finns även artikuleringar där lärare uttrycker att de vet att eleverna inte kommer att nå de betygskrav som krävs för att bli antagna till ett nationellt program och då finns exempel på att det i undervisningsmaterialet kan ingå körkortsteori, det vill säga sådant som läraren tror att eleverna kan ha praktisk nytta av utanför skola och utbildning. Exemplet med körkortsteori visar komplexiteten i det frirum som lärare befinner sig inom. Läraren väljer i detta fall ett undervisningsstoff som uppfattas som tillgängligt inom frirummet och som eleven kan ha nytta av i ett framtida yrkesliv, trots att det inte uppenbart går att härleda till kurs- och ämnesplanernas centrala innehåll. I stället är det styrdokumentens ideologiska nivå som påverkar lärarens handlingsutrymme.

Utbildningen språkintrödd har som syfte att ge elever kunskaper för att de sedan ska gå vidare till annan utbildning som leder till arbete eller högre studier. På så sätt sker en fostran av eleven till en god medborgare och ur detta perspektiv kan utbildningen ses som ett integrationsprojekt. Föreställningen att eleven ska bli en väl fungerande medborgare återfinns såväl i styrdokument som i lärarintervjuer och elevintervjuer. Den goda medborgaren fungerar därför som en diskursiv myt, det vill säga något som är allmängiltigt inom en diskurs, som har en enande funktion och som alla har bildat sig en egen uppfattning om.

Som synes förefaller valet av giltig kunskap att ske utifrån styrdokument, men även utifrån lärares föreställningar om vilken kunskap som elever behöver för att bli en god medborgare i

Sverige. Wahlström (2018, s. 123) hävdar att skolans uppgift att fostra morgondagens demokratiska medborgare har fått en underordnad roll gentemot ekonomiska faktorer och individuellt betonade kunskapskrav. Detta grundar Wahlström på att läroplanen, med olika stödinsatser som nationella prov, allmänna råd och skolinspektioner, har genomgått en diskursiv förändring från att uppfattas som ramverk till att tolkas som regelverk av lärare. Samtidigt har landets ekonomiska välfärd och elevens konkurrenskraft på arbetsmarknaden en central ställning i aktuell utbildningspolicy, vilket bidrar till denna utveckling. Den här undersökningen visar att när lärare uppfattar det som svårt för eleven att nå målen, ändrar läraren kursinnehållet så att det passar elevens behov. Förhandlingen om vad som är giltig kunskap för eleven sker i relation till lärarens föreställning om den goda medborgaren som har ett arbete. Därför lägger läraren in moment som körkortsteori i undervisningen. Lärarens agerande kan ses som ett resultat av en samhällelig diskurs byggd på ideologiska ställningstaganden om den goda medborgaren som nyttig. Föreställningen om vad som är möjligt att genomföra inom utbildningens ramar och om elevens behov av körkort för att utöka sin attraktionskraft på arbetsmarknaden blir i ett diskursanalytiskt perspektiv ett uttryck för makt som utövas inom frirummet, det vill säga en del av det korstryck som läraren befinner sig i och som skapar giltig kunskap.

I elevintervjuerna framkommer att även eleverna ser på sin utbildning som ett steg på vägen mot ett framtida yrkesliv och en plats i samhället, det vill säga en intention som liknar lärarnas att de ska bli goda medborgare. Även om det urskiljs i analysen att övergången till nationellt program inte är utan svårigheter, ser eleverna den som nödvändig för att fortsätta sin skolgång och ett mål på vägen mot en framtid i Sverige. De handlar utifrån ambitionen att bli en del av samhället genom att utbilda sig och sedan komma ut på arbetsmarknaden, vilket är den förväntning från samhällets sida som går att finna i styrdokument och förordningar och som lärarna blir förespråkare för. Eleverna uttrycker att de ser egen vinning i att skapa en framtid i samhället, men utsätts samtidigt för ett bara delvis synligt kollektivt tryck från övriga samhället om att bli en god medborgare. Diskurserna som bygger på lärar- och elevintervjuer är ett uttryck för hur dessa uppfattar meningen med utbildningen, men diskurserna formar också vad som är möjligt för eleverna att uttrycka när de befinner sig inom diskursordningen. Eleverna påverkas av vad som är möjligt att säga om sin framtid och bidrar därmed till att upprätthålla diskursens makt.

Inom såväl styrdokumentdiskurserna som lärar- och elevdiskurserna ses en god medborgare vara ett element som är konstant. I kurs- och ämnesplanerna uttrycks det att utbildningen ska

leda till vidare studier och/eller arbete, det vill säga att eleven så småningom ska bli en fungerande medborgare med väl fungerande svenskkunskaper ur ett samhällsperspektiv. Detta uttrycker även lärare och elever i sina artikulationer. Ur ett diskursteoretiskt perspektiv kan denna strävan mot att utbilda, fostra och bli en god medborgare också ses som ett exempel på diskursiv hegemoni. Strävan efter att utbilda goda medborgare, i betydelsen samhällsnyttiga sådana, utmanas inte inom diskurserna, vilket tyder på ett hegemoniskt tillstånd kring vad som uppfattas vara skolsystemets uppgift. Den goda medborgaren fungerar således som diskursiv myt, eftersom ”eftersom myten ersätter möjliga representationer och tolkningar med en ”sanning” som skapar stabilitet”. Den goda medborgaren fungerar även som hegemoni då skapandet av den goda medborgaren är ett hegemoniskt tillstånd i de urskilda diskurserna.

Att utbildning ska leda till att eleverna i förlängningen blir goda samhällsmedborgare innebär en social kontroll, där moraliska värden reproduceras (jfr. Englund, 2005). I de undersökta kurs- och ämnesplanerna från 1980 till 2000 ses svensk och västerländsk kultur som viktigt att överföra till eleverna i svenska som andraspråk. Det framgår alltså att utbildningen ska reproducera kulturen till och i eleverna. Kulturell reproduktion har tonats ner i styrdokumentet från 2011, men kvar är fostran till samhällsmedborgare och arbetskraft. I styrdokumentet finns över tid alltså en diskursiv hegemoni i att värden ska reproduceras, men däremot kan värdets innehåll delvis skifta. Stabilt över tid är dock att utbildningen i svenska som andraspråk ska leda till språkkunskaper för vidare studier och arbete. I den här undersökningen är därför ytterligare studier och framtida arbete nodalpunkten inom diskursordningen där alla diskurser interagerar med varandra. Elevens framtid blir då avhängig hur de olika deltagarna inom diskurserna uppfattar nodalpunkten, det vill säga hur en lärare eller elev ser på elevens framtidsutsikter.

I analysen av materialet i den här undersökningen framgår emellertid också att en elevs ambitioner och framtidsplaner även styrs av motivation, talang, föräldrars önskan och möjligheter att få stöd hemifrån eller på det boende där eleven bor. Dessa är faktorer som inte utgör yttre och inre styrkällor, vilket visar att elevdiskurserna delvis ligger utanför de yttre gränserna i frirumsmodellen. Detta förtjänar att uppmärksammas i vidare forskning.

Att agera under ansvar i ett frirum

I lärarintervjuerna framkommer att lärarna har det största handlingsutrymmet när det gäller organisationen av den egna undervisningen och vid eventuell samplanering med andra lärare. I övrigt begränsas frirummet i hög grad av styrkällor som lärarna måste förhålla sig till. Dessa

styrkällor bildar ett korstryck som syns i diskurserna, exempelvis när en styrkälla påverkar lärarens tal om elevers möjligheter att bli antagen till nationellt program. När lärare uttrycker att en elev är för gammal vid 19 år för att hinna bli antagen till nationellt program, är det en konsekvens av hur styrkällan skollagen påverkar lärarnas tal om eleverna.

Samtidigt påverkar lärarens uppfattning om elevens möjligheter till gymnasieutbildning inom nationell program lärarens planering av undervisningen. Om läraren exempelvis har uppfattningen att eleven inte kommer att nå en viss utbildning låter läraren eleven jobba med körkortsteori för att eleven ska få med sig något som kan ses som en fördel när eleven söker arbete. Det är visserligen fullt möjligt att inrymma körkortsteori inom ramen för undervisningens innehåll, men det är som tidigare konstaterats inte ett uttryckt centralt innehåll och det finns inte några mål kopplade till det inom utbildningen språkintrödnktion. De intervjuade lärarnas handlingar inom frirummet är alltså ett resultat av det korstryck från olika styrkällor som begränsar och möjliggör handlingsutrymme och som lärarna måste förhålla sig till (Berg, 2003; 2018). Vid sidan av de yttre styrkällorna, som skollagen och gymnasieförordningen, skapar lärare också ett handlingsutrymme som antagligen är förankrat i kollegiala förhållningssätt och som är baserat på överväganden i den dagliga praktiken. Dessa förhållningssätt kan vara förankrade i styrdokumentens ideologiska ställningstaganden om framtida samhällsmedborgare, men inre styrkällor påverkar hur detta omsätts i den faktiska undervisningssituationen. Diskursanalysen synliggör således hur frirummet medför att lärarna tar på sig ett ansvar som ligger utanför deras formella uppdrag när ramverken inte räcker till.

En annan aspekt av möjligheten att nå nationellt program är den språkforskning som anger hur länge det tar att lära ett andraspråk för att kunna nå samma nivå som modersmålstalare i skolans läsåmnen (jfr. Thomas & Collier, 1997; 2002). Det är inte ovanligt att det kan ta flera år för att en elev ska nå godkända betyg. Vetskapen om vad forskning säger om tidsrymd för andraspråksinläring och lärares egna erfarenheter av elevers språkinläring är rimliga bakomliggande faktorer till att det i lärarnas artikulationer återfinns sådant som visar på en predestinering utifrån elevens ålder och återstående tid inom språkintrödnktion. I detta finns en paradox mellan språkforskningens resultat och det organisatoriska system som gäller för språkintrödnktion och antagningen till nationellt program. I systemet är det tänkt att eleven ska klara av att nå godkända betyg under en relativt kort period, medan det utifrån ett språkforskningsperspektiv kan ta mycket lång tid. Eftersom lärarna kan förväntas ha goda kunskaper kring forskningens resultat blir denna paradox ytterligare en faktor i korstrycket som påverkar lärarnas agerande inom frirummet. De ser att de står inför ett uppdrag som de uppfattar

som omöjligt och försöker därför hitta det bästa alternativet. Predestineringens bakomliggande orsak bör därför snarare sökas i de yttre styrkällorna än hos lärarna som individer.

Som tidigare nämnts finns uppenbara likheter mellan lärares och elevers artikuleringar. Även eleverna konstruerar övergången som något som leder dem mot en framtid med arbete eller vidare studier efter gymnasiestudierna. Övergången beskrivs i elevintervjuerna som ett första delmål mot detta. Eftersom det är eleverna som genomgår övergången är deras röster viktiga. Deras röster ger en inblick i hur övergången upplevs och vilka delar som de anser vara problematiska för deras kunskapsinhämtning. Även om de, precis som lärarna, uppstår diskurser baserade på ideologiska ställningstaganden om den goda medborgaren bidrar de också med ett annat perspektiv på hur frirummet kring övergången används.

I diskurserna urskiljs att övergången skapar nya utmaningar som eleverna inte tidigare stött på i svensk skola. Eget ansvar och högre krav blir mer påtagliga vid de nationella programmen än vid språkinstruktionen. Eleverna upplever även att de får mindre språkligt stöd inom de nationella gymnasieprogrammen, ett språkligt stöd som utifrån elevintervjuerna tolkas vara önskvärdt för att ge en övergång som skulle upplevas som mindre problematisk. Elever har enligt skollagen (2010:800, 3 kap §12a – §12j) rätt till extra stöd om det behövs under den fyraårsperiod som de räknas som nyanlända i det svenska skolsystemet. De elever som ingår i den här undersökningen hamnar alla inom denna tidsram, med undantag för en eller möjligen två, eftersom de har befunnit sig i landet längre än fyra år. Att som nyanländ få stöd i form av studiehandledning och modersmålsundervisning har visat sig vara framgångsrikt för elevernas språkutveckling i alla ämnen (jfr. Cummins, 2000; Gibbons, 2016). Elevernas upplevelse av en divergerad undervisning skulle därför antagligen kunna motverkas genom ett bättre språkligt stöd och genom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. I studien framkommer att eleverna går in i en utbildning som har hög kognitiv utmaning, men med låg språklig stöttning, vilket inte är optimalt för språk- och kunskapsutvecklingen. Mariani (1997) förordar en utbildning med hög kognitiv utmaning, men där också en hög nivå av språklig stöttning ingår. I de få fall i den här studien där eleverna säger sig erhålla en hög nivå av stöttning inom det nationella programmet passar undervisningen deras behov bättre.

Diskurserna som bygger på elevernas artikuleringar konstruerar alltså en övergång där det finns en skillnad i synsättet på språk hos lärare i de olika ämnena. Språkinstruktion visar sig ha ett större fokus på språket i de olika skolämnena, medan det enbart är ämneskunskaperna som blir synliga i elevintervjuerna kring undervisningen inom de nationella programmen.

Ämneskunskaper förmedlas givetvis i hög grad genom det verbala språket i klassrumsundervisning, men eleverna menar att de saknar det språkliga stöd som de upplevde att de fick vid språkintröduktion. Det är alltså inte ämnesinnehållet i undervisningen som främst upplevs som svårt, utan nivån på det språk som används i undervisningen. Andraspråkslevers tillägnande av ämneskunskaperna sker på villkor som är anpassade för en elev med språkkunskaper på modersmålsnivå, något som även urskiljs i lärarnas artikulationer, där det uttrycks att det finns ett behov av fortbildning kring andraspråkslevers behov av språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen (jfr Axelsson, 2015). Den här studien visar även att när eleverna beskriver den undervisning de har mött i de båda skolverksamheterna under sin utbildningstid i Sverige, lyfter eleverna de skillnader som upplevts i undervisning där läraren fokuserat på ämnesspråk och arbetat mer språkutvecklande och de som inte gjort det.

Ytterligare ett resultat med implikationer för hur utbildningen organiseras är att de elever som utbildas vid större gymnasieenheter i högre grad säger sig uppleva en diskrepans mellan språkintröduktion och nationellt program. I intervjuerna framkommer att lärarpersonalen i högre grad är ny för dem vid nationellt program. Detta beror antagligen på verksamheternas organisation. I de större verksamheterna finns flera rektorer och varje rektor ansvarar för sin enhet med tillhörande program. Utifrån lärarnas utsagor kan den här typen av organisation leda till en skolkultur där verksamheterna styrs som flera skolor i en, där varje enhet har liten kontakt med de övriga verksamheterna. Detta förefaller leda till en utbildning för andraspråkslever där deras behov inte blir synliga, vilket medför att elevens språkutveckling får stå tillbaka på grund av organisatoriska hinder. Exempelvis återfinns artikulationer om att det inte finns kontakt lärare och program emellan för överlämnande av elever vid de större enheterna. I de mindre enheterna möter eleverna däremot samma ämneslärare i vissa ämnen och övergången innebär därför inte samma upplevelse av brott för dem som för de elever som studerar vid de större enheterna. Denna faktor, som är en del av konstruktionen av övergången, återfinns även i de diskurser som bygger på lärarnas artikulationer. Där urskiljs att elever upplever större social trygghet vid de mindre enheterna tack vare att skolpersonalen är densamma. Överlämning mellan skolverksamheter är ett område som är relativt löst reglerat av yttre styrkällor. I stället blir det i denna undersökning tydligt hur frirummet nyttjas på olika sätt, vilket resulterar i att verksamheterna ser olika ut. I detta fall förefaller små organisationer ha bättre möjligheter att tillvarata elevernas behov.

I diskurserna *Övergången – brott och bro* och *Undervisningens divergens* framkommer det att lärarkompetensen kring språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt främst återfinns inom

språkintröduktion och mycket mindre eller inte alls inom det nationella programmet. Dock har skolledningen i en av de undersökta verksamheterna organiserat fortbildning genom kollegialt lärande av lärare i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Det är en förändring av de inre styrkällorna i just den verksamheten. Att skolledningen prioriterar att arrangera en utbildning kring flerspråkiga elevers lärande för alla typer av lärare gör rimligtvis att frågan hamnar i blickfånget och lyfts inom kollegiet, vilket kan skapa förskjutningar i det korstryck lärarna befinner sig inom. När lärarna tillägnar sig fler verktyg för undervisning av flerspråkiga elever leder det antagligen till att frirummet tolkas annorlunda än tidigare. Den övergripande bilden av verksamheterna vid tiden för undersökningen är emellertid att övergången innebär en skillnad när det gäller den undervisning eleverna erbjuds, från språkutvecklande undervisning till undervisning där ämnesspråket inte uppmärksammas i någon högre grad. Då forskning (jfr. Gibbons, 2006) kring flerspråkiga elever har visat att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt gynnar elevers språkutveckling är utbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för verksamma lärare en väg att förändra hur frirummet används inom de delar av skolverksamheten där språkfokus i ämnesundervisningen inte är vanligt.

Att det behövs fördjupad kunskap om språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen har tidigare lyfts (jfr. Gibbons, 2006; Axelsson, 2015). Det har hittills främst handlat om grundskoleverksamhet, även om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt får mer utrymme i Skolverkets råd för utbildning på gymnasienivå (www.skolverket.se). Det sker fortbildningsinsatser inom gymnasieskolans ämnen, men utifrån den här studiens intervjuer med lärare behövs fler insatser, då de ser att kunskaper om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt behövs i hela kollegiet för att eleverna ska kunna undervisas utifrån deras språkliga bakgrund. Vid tiden för den här studiens genomförande växte språkintröduktionsprogrammet mångdubbelt, vilket också innebär en ökning av elever som söker in till nationellt program. Detta ställde andra krav på organisationen vid de undersökta verksamheterna när det gäller resurser som behörig personal och lokaler. Under tidsperioden efter intervjuernas genomförande och avhandlingens publicering har utbildningsinsatser kring språk- och ämnesundervisningen initierats och genomförts via Skolverkets olika satsningar, men eftersom en relativt kort tidsperiod har förflutit har inga effekter av satsningarna hittills presenterats.

Undervisningens divergens i övergången konstrueras även av det frirum som lärare befinner sig i. Vissa styrkällor, till exempel gymnasieförordningen gällande antagning till nationellt program, ligger fast, medan elevers rätt till studiehandledning inte är lika fastslagen som en yttre styrkälla, då den kan väljas bort av skolans ledning, det vill säga av en inre styrkälla. I

frirumsteorin ses inte de yttre gränserna, som bildas av de sammantagna yttre styrkällorna, som fasta gränser, utan de är töjbara. Ju mer de yttre gränserna går att töja, desto mer handlingsutrymme finns för de professionella inom skolan (Berg & Wallin, 1983). Utifrån resultaten i föreliggande avhandling ses elevers rätt till olika stödfunktioner som ett område där de yttre gränserna är förhållandevis töjbara. Skolförordningen (SFS, 2010:800) har skrivningar som ger huvudmannen öppningar för att exempelvis inte anordna modersmålsundervisning om elevunderlaget är för litet eller lämplig lärare saknas, vilket de förhållandevis små verksamheter som här har undersökts nyttjar. Brist på resurser i form av bland annat ekonomiska medel och tillgängliga lärare, det vill säga inre styrkällor, sätter på detta sätt gränser för hur de yttre styrkällorna kan tolkas. En rimlig slutsats är därför att det små kommuners verksamheter vinner på närhet inom organisationen vid överflyttningar, förlorar de på möjligheter att anordna stödfunktioner. Sammantaget visar studien att frirummet är ett komplext organisatoriskt utrymme som kräver att läraren förhåller sig till många olika styrkällor. Läraren ska undervisa för att eleven ska utveckla både språk- och ämneskunskaper, vilket betyder att läraren ska navigera i förhållande till såväl statligt sanktionerade yttre styrkällor som det läraren uppfattar som bäst för elevens utveckling, även när dessa förefaller dra åt olika håll. I de exempel som har diskuterats i detta avsnitt har diskursanalysen tydligt visat att det korstryck som lärarna agerar i är påtagligt. Frirummet kräver därför ett handlande som kan uppfattas som mer ansvarsfullt än det officiella uppdraget innebär.

Att göra egna val eller inte

I de diskurser som har urskilts i undersökningen har elevernas möjligheter till val varit ett återkommande ämne. Det är tydligt att eleverna inte enbart fattar beslut kring val av program till gymnasieskolan utifrån egen vilja, utan de får också styrande råd av studievägledare och lärare. När det gäller val av nationellt program säger sig visserligen alla intervjuade elever ha gjort ett eget val, men en elev som hade tillräckligt höga betyg för att komma in på önskat program blev avrådd, eftersom lärare och studievägledare ansåg elevens förstahandsval vara för svårt. Det sistnämnda är ett exempel på den predestinering som eleverna kan utsättas för i skolsystemet. Eleven får inte chansen att lyckas eller misslyckas utifrån sitt val, utan ges råd som är ett annat än vad eleven egentligen önskar. Det tyder på att elevens egen vilja åtminstone vid vissa tillfällen inte ges utrymme i det här sammanhanget.

Makt inom en diskurs skapas och bibehålls i sociala praktiker. Makten påverkar sociala identiteter, vilka är föränderliga beroende på vilken social praktik man befinner sig i (Fairclough, 2010). Tidigare forskning har uppmärksammat tendensen att elever många gånger

beskrivs utifrån det de inte kan och inte utifrån de kunskaper och resurser de besitter, vilket skapar ett bristperspektiv på dessa elever (jfr. Haglund, 2005; Lindberg, 2011; Lindberg & Hyltenstam, 2013). Det går inte att utesluta att bristperspektivet får genomslag i de diskurser som handlar om val. Så länge elevens val håller sig till det som inom diskurserna uppfattas som rimligt får eleven göra sitt val, men om valet avviker från detta inträder diskursernas tvingande makt i form av råd till eleven om att välja annorlunda, trots att de formella kraven för det val eleven önskar är uppfyllda. På detta sätt predestinerar diskurserna eleverna till vissa utbildningar. Detta resultat i föreliggande avhandling förtjänar att uppmärksammas i vidare forskning.

I intervjuerna framkommer emellertid även att några elever inte alltid har uppfattat att det finns ett val att göra. De utgår alla från att det är ämnet svenska som andraspråk som de ska studera. När inte alla val är tydliga för eleverna får övergången ramar som är snävare än de hade behövt vara. I lärarintervjuerna beskrivs möjliga val i övergången och tiden efter den, men i intervjuerna med eleverna framkommer att det är de inre styrkällorna, det vill säga skolkulturen vid den aktuella skolan, som begränsar elevernas möjliga val inom nationellt program. Utifrån den här undersökningen är det svårt att säga varför det är så, men rimligen har den enskilda skolans informationshantering och gången kring hur val går till betydelse för hur diskursen konstrueras. I vilket fall är resultatet att de diskurser som upprätthålls av de inre styrkällorna osynliggör andra alternativ för eleverna.

Tidigare undersökningar har visat att elever uppfattar att svenska som andraspråk är ett ämne som har lägre status än svenskämnet (jfr. Torpsten, 2008). Eleverna i den här undersökningen uttrycker sig i stället positivt om skolämnet svenska som andraspråk. I elevintervjuerna ses ämnet passa deras språkliga nivå och de ser att de får undervisning som leder till att de utvecklas i språket. Ett par elever väljer även att läsa skolämnet svenska som tillvalsämne, men säger att de under år två och tre enbart kommer att läsa svenska som andraspråk. Ett rimligt antagande till att ämnet har en självklar plats i dessa elevers utbildning är det faktum att alla utom en inte har studerat svenska mer än ett par års tid och utifrån tidigare forskning kring språkinlärning tar det generellt några år till innan elever har uppnått en språknivå motsvarande den nivå jämnåriga skolkamrater med förstaspråksnivå har (Cummins, 2000; Thomas & Collier, 1997). Diskursernas maktordning har i detta fall följaktligen en positiv effekt, då eleverna läser det ämne som troligtvis är mest gynnsamt för deras språkutveckling.

I lärarnas artikuleringar urskiljs även att det inte är möjligt att läsa modersmål vid alla undersökta verksamheter. Brist på lärarresurser är den främsta anledningen till varför modersmålsundervisning inte finns att tillgå. Konsekvensen av att valmöjligheter osynliggörs på detta sätt kan bli att elever blir placerade i nationella program eller i ämnen som de möjligen hade valt bort om de hade fått tillgång till all information på ett sätt som de kan tillgodogöra sig. Även om eleverna har den efterfrågade språknivån för att kunna tillgodogöra sig information är det inte säkert att de är så bevandrade i svenskt skolsystem och regelsystem att de ser vilka möjligheter som finns.

Av dessa resultat framkommer att eleven inte alltid har det handlingsutrymme som eleven borde ha när det gäller olika val till och inom gymnasieskolan. Det betyder att eleven blir utsatt för ett slags maktuttryck. Detta maktuttryck förklarar den kritiska diskursanalysen som att diskurser reglerar produktion och reproduktion av sociala strukturer genom att skapa och utstaka gränser för människors handlingsutrymme, främst genom att reglera kunskaps- och föreställningssystem samt social praktik (Fairclough, 2015). När eleven inte tillåts att göra val, eller ens förstår att det finns val att göra, skapas en ordning där lärare, studievägledare eller någon annan gör valen för eleven, även om också de är omedvetna om detta. Det är uttryck för en diskurs där eleven ges positionen som den som inte har makt över valen. De inre styrkällornas diskursiva ordning reproduceras emellertid också genom elevens uppfattning om att valen till och i gymnasieskolan styrs av någon annan.

Som tidigare har diskuterats styr styrdokumentet lärares arbete med eleverna och på så sätt avgränsar dessa dokument lärarnas frirum för handling. En enskild skolverksamhets tradition är emellertid svårfångad, eftersom den byggs upp av sociala företeelser. Lärarna handlar inte enbart utifrån de regler och förordningar som finns, utan även utifrån ”det som sitter i väggarna”, det vill säga inom den skolkultur som finns (Berg, 2012). Om flerspråkiga elever i en verksamhet med en viss skolkultur får råd att göra vissa val kan dessa val bli förutbestämda, eftersom råden av val bygger mer på lärarnas erfarenheter samt verksamhetens tradition och kultur än på elevens egna förutsättningar. I den här undersökningen blir detta tydligt då val förskjuts från den som förväntas göra dem, eleven, till de som anser sig veta vilka val som bör göras, nämligen lärare och studievägledare. Det finns alltså i detta fall ett motsatsförhållande mellan de yttre och inre styrkällorna. De yttre påbjuder att elever ska kunna göra ett antal val, men dessa valmöjligheter motverkas av de inre styrkällorna, där främst brist på resurser framhålls av de intervjuade lärarna som skäl. En konsekvens av maktordningen inom diskursordningen, där alla diskurser om övergången befinner sig, är att de diskurser och

artikulationer som lyfter elevens egna val får en underordnad ställning, till fördel för de diskurser som styrs av inre styrkällor, där diskurser om resurser har en överordnad ställning. I analysen syns alltså att den diskurs som till sin konstruktion är tydligt mest resurssnål är den diskurs som blir den dominerande.

Lärarna kan inte påverka de fastslagna styrdokument eller förordningar som avgränsar deras handlingsutrymme. Däremot tolkar lärarna dessa dokument och det är denna tolkning tillsammans med den gällande skolkulturen som ger ett sammanhang där diskurserna bildas. Dessa diskurser konstruerar elevens övergång. Om exempelvis förordningar som styr högsta ålder för antagning till nationellt program skulle se annorlunda ut, är det troligt att även diskurserna skulle se annorlunda ut. De artikulationer som handlar om elevens möjligheter att nå godkända betyg inom en viss tid skulle troligen inte ha samma utrymme i diskurserna. Det här är ett sätt att förklara hur olika styrkällor kan påverka diskurser som blir synliga i lärarartikulationer. Diskurserna är även konstituerande, det vill säga diskurserna påverkar vår uppfattning om en specifik fråga, och de diskurser som bygger på lärarnas utsagor konstruerar övergången som något som är svårt att uppnå på kort tid, särskilt för elever med kort skolbakgrund. Detta kan leda till att den allmänna uppfattningen inom verksamheten blir att dessa elever har svårt att nå målen och att skolkulturen och talet om dessa elever får just den predestinerande prägel som materialet visar.

I de diskurser som bygger på elevernas artikulationer konstrueras övergången överlag som något positivt, som en bro in i framtiden. Däremot får inte artikulationer om val inom det nationella programmet något större utrymme inom diskurserna. Om eleverna skulle ha en större kunskap om vilka val som står till buds är det rimligt att tro att fler artikulationer inom diskurserna skulle kunna urskiljas, det vill säga om skolkulturen kring informationen av tillgängliga val skulle se annorlunda ut skulle även diskurserna se annorlunda ut. I diskurserna som bygger på elevernas artikulationer återfinns tecken som konstruerar en övergång där planer för framtiden är det centrala. Att utbildning konstrueras som en bro in i framtiden återfinns även i artikulationer i de diskurser som urskiljs i styrdokumentet. Detta är inte förvånande på något sätt. Som konstaterades i föregående avsnitt har styrdokument, lärare och elever samma mål, nämligen studier eller arbete efter gymnasieskolan, men ibland finns vissa förskjutningar eller diskrepanser när det gäller de olika diskursernas positioner i förhållande till varandra. Diskrepansen består exempelvis i att regelverk uttrycker hur delar av verksamheten ska organiseras, som modermålsundervisning och studiehandledning, men i de diskurser som bygger på lärarnas artikulationer urskiljs att regelverket inte efterföljs av skäl som brist på

lärarkompetens eller att olika verksamheter är under uppbyggnad. Detta är ett uttryck för diskursernas kamp om utrymmet inom diskursordningen.

Att stötta till integration

I elevernas artikulationer om språkintröduktion framkommer att de ser verksamheten som positiv för deras utveckling i svenska språket och de olika ämnen som de har läst under sin tid där. De säger sig å ena sidan ha trivts i verksamheten, men samtidigt framkommer i intervjuerna att det finns en längtan till ordinarie klass, där man kan "vara som alla andra". I elevernas artikulationer urskiljs att de uppfattar språkintröduktion som exkluderande, eftersom de då är skilda från ordinarie undervisning. Å andra sidan uppfattar eleverna sig inkluderade i klassen inom språkintröduktion. Där ser de sig vara en i gruppen och ha en social trygghet i och med att de andra i gruppen är där på liknande villkor. De får också det språkliga stöd som de säger sig behöva (jfr. Nilsson Folke, 2017). Samtidigt framkommer det i intervjuerna att eleverna inte vill vara placerade i en särskild grupp, utan de strävar efter att nå de betyg som ger inträde till nationellt program och få gå i en klass med elever med svensk bakgrund. Språkintröduktion är således en plats där en gemenskaphetsidentitet (Gee, 2010) framförhandlas genom de aktiviteter som genomförs, men det är inte nödvändigtvis en identitet som eleverna eftersträvar. I elevintervjuerna går det att utläsa att eleverna inte ser språkintröduktion som en norm, utan normen är att studera vid något av de olika nationella programmen. Eleverna talar inte om språkintröduktion som en del av gymnasieskolan, utan ser det som ett steg på vägen mot den "riktiga" gymnasieskolan, det vill säga det nationella programmet. Detta kan härledas till att de flesta av de intervjuade eleverna enbart läste ämnen på grundskolenivå under tiden vid språkintröduktion. Utbildningen är alltså inte på gymnasienivå, även om den är fysiskt och organisatoriskt integrerad med gymnasieskolan. En konsekvens av detta är att utbildningen av eleverna uppfattas vara en tillfällig verksamhet för dem (jfr. Hagström, 2018), inte en verksamhet där man bygger en stabil identitet.

I artikulationer som gäller elevernas situation inom det nationella programmet syns att eleverna gärna studerar och umgås med andra andraspråkslever, åtminstone under skoltid, och att de ser sig vara annorlunda än eleverna som de benämner som svenska, det vill säga elever som har svenska som modersmål. En anledning som är nämnd i materialet är just att eleverna känner sig mer hemmastadda med andra andraspråkslever med liknande bakgrund. Den identitet de förhandlar fram är således fortsatt baserad på gemenskap, även om materialet inte visar något annat gemensamt än att de är andraspråkslever. I den ordinarie klassen urskiljs att eleverna kan känna sig exkluderade från den övriga gruppen, det vill säga att de tillskriver sig positioner

och/eller blir positionerade genom sin språkliga tillhörighet. Utifrån Nortons (2013) forskning om identitet och investering hos andraspråks elever går det att se eleverna i denna undersökning i ljuset av båda begreppen. I diskursen *Att bli en del av samhället* framkommer att eleverna gör en investering i att lära sig språket för att i förlängningen få arbete eller studera vidare. I och med denna investering förhandlar eleverna hur deras ställning och position ska bli i framtiden och i förlängningen hur deras identitet ska utvecklas. När de har studerat inom språkintröduktion har de förhandlat fram en identitet i den gruppen och i det sammanhanget. När de sedan påbörjar nationellt program sker en ny förhandling om identitet i gruppen. Eleverna säger sig uppleva att deras identitet bygger på att de är en i gruppen inom språkintröduktion, medan identiteten efter övergången måste omförhandlas och eleven kan då uppleva sig vara den som är annorlunda i gruppen och/eller den som upplever att undervisningen är svår att förstå. Identiteten är på detta sätt diskursiv (Gee, 2000), i och med att den är framförhandlad med omgivningen och föränderlig, men inte möjlig att själv välja.

I ett tidigare avsnitt diskuterades undervisningens divergens och de skillnader som elever upplever inom språkintröduktion och nationellt program vad gäller undervisning. Dessa skillnader påverkar även elevernas identitet som elev, då social kontext och maktrelationer har påverkan på hur minoritets elever bemöts av samhället (Norton, 2013). Om eleverna uppfattar att de är inkluderade i en grupp utvecklar de en identitet som en i gruppen, men uppfattar de att de är exkluderade på något sätt skapar de en identitet som avvikande från normen. Inom språkintröduktion arbetar alla elever i gruppen med att utveckla sitt svenska språk inom olika ämnen. Inom det nationella programmet läggs inte samma fokus på språket i undervisningen av olika ämnen, vilket påverkar elevens identitet i riktningen mot att vara den som tycker att språket i de olika ämnena är svårt. På grund av den sociala kontextens utseende omförhandlar eleverna således sin diskursiva identitet till att vara den som är tystare och inte ställer så många frågor, åtminstone till en början i utbildningen. Precis som Norton (2013) påpekar är det inte motivationen som utgör den relevanta faktorn för lärande, utan det är socialt konstruerade relationer mellan gruppens medlemmar som skapar den diskursiva identiteten som avvikande hos elever med svenska som andraspråk.

I studien urskiljs det paradoxala i att det nationella programmet både inkluderar och exkluderar när eleven förhandlar sin identitet. Elever uppfattar sig vara fysiskt inkluderade i klassen, men åtminstone delvis exkluderade i undervisningssammanhanget, då de inte förstår allt som undervisas. Detta sker i högre grad i de intervjuer som genomfördes under september månad än i de som genomfördes under november månad. I de intervjuer som genomfördes senare under

höstterminen framkommer att det blir lättare att följa undervisning och att de sociala kontakterna med de övriga eleverna har ökat. I studien urskiljs alltså att den inkluderande exkluderingen är på väg att lösas upp och eleverna börja känna sig hemmastadda i den nya utbildningen. Dock finns lärare som upplever att vissa elever från språkintröduktion är socialt ensamma när de studerar vid ett nationellt program, även om de elever som ingår i den här undersökningen säger sig ha funnit sin plats i gymnasieklassen efter några månader. Foucault (1991) talar om ett konstant tryck, ett slags maktuttryck, som människor underkastar sig för att anpassa sig till normen. Maktuttrycket består av underförstådda regler eller förväntningar som fungerar disciplinerade och kontrollerande. Detta maktuttryck fungerar normerande och föreskriver homogenitet, men möjliggör också att föreställningar om avvikelse från normen kan upptäckas. Eleverna i den här undersökningen ser andra elever med svensk bakgrund som normen och sig själva som det som avviker från normen till en början på nationellt program. Det förefaller emellertid som om denna föreställning övergår till att de uppfattar sig som inkluderade i normen efter några månader. Detta tyder på att maktuttrycket som framkommer i den här undersökningen är föränderligt och normer går att förändra när inkludering sker. Det innebär också att diskursiv identitet förefaller vara förhandlingsbart redan i ett kort tidsperspektiv.

En implikation av undersökningen är att en annan organisation vid övergången till gymnasieskolan än den som framkommer i den här undersökningen skulle kunna förkorta tiden av känsla av exkludering. En gymnasieutbildning är i regel sex terminer och det är önskvärt att tiden fram till att eleverna känner sig hemma i sin klass kan kortas. En möjlighet är att skapa en studiemiljö som är trygg och som därigenom kan ge en bättre kunskapsinhämtning. Den här gruppen av elever har ofta ett behov av både språklig och social stöttning (jfr. Cummins, 2001a; 2001b; Gibbons, 2016). En sådan stöttning skulle möjligen kunna ge en snabbare integrering i de nationella programmen. Tidigare forskning kring barns övergång från förskoleklass till årskurs 1 i grundskolan har visat att planerade aktiviteter under den avslutande tiden i förskolan och den första tiden i grundskolan ger trygghet hos barnen och att övergången då upplevs som mindre problematisk. Exempel på planerade aktiviteter är besök vid grundskolan och av blivande lärare (Ackesjö, 2014). Det är något som också skulle gå att applicera på övergången till nationellt program. I lärarnas artikuleringar återfinns även att övergången vid en verksamhet fungerade bättre förr, då samtal vid överlämnade genomfördes innan eleverna påbörjade nationellt program. Detta samtal gav mottagande lärare information om elevens bakgrund som de senare kunde ha som utgångspunkt att arbeta vidare med.

Övergångens utvecklingsmöjligheter

Genom analysen av styrdokument samt lärar- och elevintervjuer har en komplex bild av organisationen kring övergången mellan de olika verksamheterna vuxit fram. Genom att spegla analysen av det empiriska materialet i begrepp från frirumsmodellen och från identitetsforskning har det varit möjligt att belysa, diskutera och problematisera övergången. De tidigare avsnitten i det här kapitlet handlar om de urskilda diskursernas plats inom frirummet. I detta avslutande avsnitt sammanfattas och diskuteras de implikationer som har framträtt i analysarbetet.

De urskilda diskurserna tolkas i undersökningen som hegemonier, men hegemonin ses inte som harmoni mellan diskurserna (jfr. Laclau & Mouffe, 2001). Diskurserna har ständigt ett maktanspråk inom diskursordningar och det pågår därför en kamp om makten inom diskursordningen. Om förutsättningar förändras, exempelvis ändrade regelverk kring betygskrav, ålder för antagning till nationellt program eller tillgången till resurser för språkstöttning, påverkar det lärarnas artikulering, vilket leder till att diskurserna förändras, att diskursernas maktpositioner omförhandlas och, i förlängningen, att en ny hegemoni bildas. Diskurserna konstituerar frirummet, men en förändring av styrkällor förändrar frirummets gränser. Även om hegemonier är beständiga till sin karaktär finns alltså möjligheter att förändra diskursordningen och dess diskurser.

I de urskilda diskurserna framkommer sådant som inte uppenbart blir synligt med andra typer av analyser. Det gäller exempelvis delar av innehållet i diskursen *Att bli en del av samhället*. Innehållet i denna diskurs relaterar inte i samma utsträckning till det organisatoriska frirummets yttre och inre styrkällor som diskurserna *Undervisningens divergens* eller *Valbarhet till och inom gymnasieskola*, eftersom det till stor del bygger på elevers uttalanden. I undersökningen framkommer emellertid att eleverna, trots att de knappast kan ha en fullständig kännedom om ideologiska dimensioner i styrdokumentet, underkastar sig detta föreställningssystem genom att tala om sin framtid på samma sätt som styrdokumentet gör. Samtidigt reproducerar de föreställningssystemet genom sitt tal. Styrdokumentet verkar här fungera som ett kunskaps- och föreställningssystem som (re)producerar en diskurs om utbildningssystemets mål (jfr. Fairclough, 2003). Diskursen konstituerar och konstitueras av elevers artikuleringar kring framtidsplaner, men det diskursiva sambandet är inte uppenbart, då det inte påverkas av andra

styrkällor i frirumsmodellen. Denna typ av dold (re)produktion av ideologi är viktigt att uppmärksamma för att få en helhetsbild av vad övergången innebär och får för konsekvenser.

I undersökningen framkommer att organisationen av språkintröduktion och nationellt program ser olika ut i de olika verksamheterna där intervjuerna genomfördes. Dessa olika sätt att organisera verksamheterna har betydelse för övergången och är en konsekvens av hur skolhuvudmän handlar utifrån yttre och inre styrkällor, såsom resurser i form av ekonomi och personal samt prioriteringar. Skolhuvudmännens handlande kan också diskuteras med utgångspunkt i frirumsmodellen. Den här avhandlingen bygger inte på deras artikulationer, men däremot syns skolhuvudmännens ledning av verksamheten i diskurserna genom lärarnas och delvis elevernas artikulationer om verksamheternas organisering av övergången. Konsekvensen av huvudmännens handlande innebär att övergången blir olika för eleverna beroende på vilken kommun de undervisas i. Exempelvis visas i avhandlingens femte kapitel att i de verksamheter där lärare arbetar både inom språkintröduktion och nationellt program ges eleverna en övergång med mer kontinuitet i form av relation till lärare och undervisning med fokus på ämnesspråk. Det konstateras också att de organisationer där alla lärare är nya för eleverna i det nationella programmet och dessutom inte är vana att arbeta med fokus på ämnesspråk ger en övergång med högre diskontinuitet ur ett elevperspektiv.

I de olika diskurserna syns hur övergången organisatoriskt kan förklaras och vilka faktorer som påverkar den. Den här studien visar att det torde gå att organisera övergångar med bättre kontinuitet för eleverna, vilket i förlängningen kan förkorta tiden då eleverna säger sig vara exkluderade inom nationellt program. Med bättre kontinuitet menas en övergång som inte är abrupt och där det finns kontakt mellan överlämnande och mottagande verksamhet (jfr. Skolverket 2018b). Bunar (2010) har visat att den fysiska närheten till ordinarie klasser kan ge minskad segregation utbildningar emellan. I den här studien är alla introduktionsprogram placerade i samma byggnader som andra gymnasieutbildningar, vilket ger en fysisk närhet, men det framkommer att det är i de mindre kommunerna som den fysiska närvaron har påverkan på lärares och elevers artikulationer om kontakt mellan elever på olika utbildningar. I artikulationer som gäller de större gymnasieskolorna urskiljs en mindre påtaglig kontakt mellan elever i olika utbildningar. Utifrån resultatet är en utvecklingsmöjlighet ett tätare samarbete program emellan i sådant som är gemensamt och övergripande för hela skolan, såsom introduktionsperiod vid läsårsstart och temadagar.

Det finns en viss autonomi för de olika skolverksamheterna när det gäller organisationen av språkintröduktion. Elever som har gymnasiebehörighet i något ämne har möjlighet att läsa det på gymnasienivå även om de inte är behöriga till ett helt program. Detta är dock något som inte anordnas i alla de undersökta verksamheterna. Det kan vara en väg att göra övergången mindre abrupt och bidra till en integrering bland eleverna från de olika utbildningarna. Intröduktionsprogrammet språkintröduktion som institution ger alltså fler organisatoriska möjligheter än vad som har visat sig genomföras i praktiken i den här studien. Om organisationen av verksamheten såg annorlunda ut och fler elever skulle kunna ta del av de organisatoriska lösningar som finns kan också avståndet mellan språkintröduktion och övriga gymnasieprogram minskas.

Att organisera undervisning för flerspråkiga elever i mindre skolenheter kan förstås ha nackdelar i form av brist på behörig personal i modersmål och studiehandledning. I den här studien har dock inte kunnat påvisas skillnader mellan de olika verksamheterna angående detta. Det finns personal att tillgå i vissa modersmål, men långt ifrån alla, vilket är något som speglar situationen i många kommuner i Sverige idag. Det behövs en utbyggnad av utbildning för modersmållärare om landets skolor ska kunna leva upp till att erbjuda modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. Resultaten visar också att eleverna nyttjar de möjligheter som finns till extra stöd, även om det inte är direkt riktat till andraspråks elever. I de verksamheter där olika typer av läxhjälp finns används den av de intervjuade eleverna. De elever som har anlänt som ensamkommande och bott i boende för ensamkommande barn använder sig av den läxhjälp som erbjuds av boendets personal. Det här stödet har de sedan inte längre tillgång till när de har fyllt 18 år och flyttat till eget boende. Det framkommer i studien att detta stöd uppskattades och saknas när det inte längre finns att tillgå.

I lärarintervjuerna framkommer att elevernas kunskaper i det svenska språket motsvarar det som krävs för godkända betyg i svenska som andraspråk, men det betyder inte att språket är på en nivå som inte behöver språklig stöttning utifrån ett andraspråksperspektiv. Eleven som ska göra övergången beskrivs alltså ha den språknivå som efterfrågas i kunskapskraven för godkänt betyg i svenska om andraspråk, men behöver fortfarande utveckla sitt skolspråk i alla ämnen. Elever är ur ett språkdidaktiskt perspektiv fortfarande nya i svenska språket och behöver mer tid för att nå till den nivå som elever med förstaspråksnivå i svenska har (jfr. Cummins, 1981; Thomas & Collier, 1997). Eleverna ser dock övergången som en möjlighet, men inte utan svårigheter. Språkutvecklande undervisning visar sig i studien vara ett möjligt förbättringsområde inom ämnesundervisningen på de nationella programmen. Även inom

lärarutbildningen skulle antagligen dessa frågor behöva lyftas mer än vad som görs nu, eftersom andelen flerspråkiga elever som har ett behov av lärare med kompetens inom andraspråksinlärning utgör en relativt stor andel av det totala elevantalet i skolväsendet idag (jfr. Cerna et al., 2019).

I föreliggande undersökning har det även framkommit att ett organisatoriskt hinder för de elever som studerar inom språkin introduktionsprogrammen är åldersgränsen 20 år för att få söka in till nationellt program. De organisatoriska aspekter som styr ansökningsförfarandet till gymnasieskolans nationella program leder till att elever riskerar att få vänta på att kunna söka in till nationellt program. Denna väntan på att få fortsätta med de ämnen där eleverna har fått sitt grundskolebetyg och sin behörighet lyfts i lärarintervjuerna. Det framkommer även att möjligheten för elever vid språkin introduktion att läsa enstaka kurser på gymnasienivå inte nyttjas fullt ut i de undersökta kommunerna. I dessa fall handlar det om att de inre gränserna, skolans inre organisation, påverkar elevers handlingsutrymme. Övergången konstrueras i dessa fall paradoxalt, då det både finns en stress över att bli godkänd i de ämnen som krävs och en väntan i de ämnen där de är klara, med en möjlig risk att en del ämneskunskaper faller i glömska hos den enskilda om de inte underhålls (jfr. Hagström, 2018). Denna paradox skulle kunna motverkas om språkin introduktionens elever i större utsträckning kunde studera vissa ämnen på gymnasienivå, medan de fortfarande skaffar behörighet i andra ämnen för att kunna söka in till nationellt program.

Studien som presenteras i den här avhandlingen är ett sätt att diskursivt kunna förklara konstruktionen av en skolövergång. Resultaten har visat att övergången från språkin introduktion till nationellt program kräver planering och samarbete verksamheterna emellan för att inte riskera att enbart bli en fysisk överflyttning av elever från en verksamhet till en annan. Det innebär att det krävs en övergång där verksamheterna i högre grad utvecklar ett helhetsperspektiv som sammanför elevens lärande med organisatoriska aspekter.

Summary

Title: Conclusion and continuation – a study of the transition from the language introduction programme to a national programme at upper secondary school.

Introduction

This thesis explores newly arrived pupils' transition from the language introduction programme to a national programme at upper secondary school. About 25% of pupils within Swedish schools have a foreign background today, and during the school year 2018/2019 approximately 23,000 pupils studied at the language introduction programme (National Agency for Education, 2019). The language introduction programme is offered to young people between the ages of 16 and 20 years who often have recently arrived in Sweden. The focus of this programme is on learning the Swedish language but the teaching also includes other subjects that pupils need to develop their knowledge. The purpose of the language introduction programme is to prepare the pupils for further studies on a national programme. Research about school transitions among newly arrived pupils in this specific age group in a Swedish context is an unexplored field. So far, the research has only explored younger pupils' school transitions (Ackesjö, 2014; Nilsson Folke, 2017).

Aim and research questions

The overall aim of this thesis is to investigate the transition from the language introduction programme to a national programme at upper secondary school. The thesis is subdivided into three studies and in relation to this aim the following research questions are posed:

- How are the course syllabuses of Swedish as a second language from 1980 onwards discursively constructed, and what differences exist between the constructions?
- How are the course and subject plans from 1980 onwards discursively constructed, and what differences exist between the constructions?
- What discursive constructs can be found in teachers' articulations on pupils' transition from language introduction to a national programme in upper secondary school?

- What discursive constructs can be found in the pupils' articulations regarding the transition from language introduction to a national programme in upper secondary school?

These research questions are answered in three studies presented in chapters 3, 4 and 5. A final discussion of the research findings is presented in chapter 6.

Theoretical perspectives and methods

In order to analyse various types of texts, discourse analysis was chosen as a theoretical framework. Discourse analysis as a theory and method gives the researcher opportunity to adapt the research method to specific issues, problems and context of study (Gee, 2014 s. 11), and the empirical material in this thesis requires an adjustable method. When the different discourses in the three studies are revealed, it is possible for the results to be compared and discussed. The theoretical framework also consists of organization theory of schools and curriculum studies, but these are used to understand the different findings of the study.

Data

The first study draws on data from a discourse analysis of syllabuses of the school subject Swedish as a second language from 1980 to 2011 in year 1 to year 9 and the first course in upper secondary school. After pupils have passed the first course in Swedish as a second language 1 in upper secondary school, the transition is considered as approved.

Interviews with teachers and pupils are also included in this dissertation. The second study draws on data from eight interviews with teachers from the language introduction programme in six different municipalities. The empirical data were gathered in 2015, during a time when a huge number of asylum seekers arrived in Sweden. The teachers all teach Swedish as a second language, but also teach other school subjects within the introduction programme and national programmes.

The empirical data of the third study consist of interviews with 12 pupils enrolled in a national programme in three different municipalities and who had recently made the transition from the language introduction programme to a national programme at upper secondary school. The empirical data in this study was gathered in 2016.

Findings

The results of the first study demonstrate that the subject syllabuses have changed from a grammar and structure focus to a focus on the importance of functional language skills. Finally, in the syllabuses from 2011, the discursive nature of the subject has changed, whereby skills in grammar and structure are combined with functional language skills, but where measurement of the pupils' language skills has a more important role than before. Teaching of literature has also, over the time, been seen as something that gives the students the opportunity to develop their skills in Swedish. In the syllabus from 2011, the students' ability to give analyses of literature has been given a higher importance than before. A possible reason is that an analysis of literature given from instructions, where the student have to use certain analytic tools, is available to measure. Another result from the first study is that the students' knowledge in their own mother tongue is above all seen as an aid for them to develop their knowledge in the Swedish language.

The findings of the second study, based on interviews with teachers, show that the language instruction programme and the national programmes do not always cooperate concerning pupils' transition between the two programmes. If there is cooperation, it is more common to find it in the smaller schools included in this study. In the smaller schools, it is also more frequent that the same teachers tutor the pupils in the two different programmes. The analysis also shows that the teachers' every-day work is limited by the curriculum, laws and other local policies in the school. Furthermore, the findings show that teachers assess the students' opportunities to be accepted at upper secondary school based on their age, school background, and how long until they reach the age of 20 when they become too old to be accepted on the language introductory programme. This means that the teachers make a predestined decision about a student's opportunities to start at upper secondary school. At the same time the teachers want to provide an education that gives the students the opportunity to become a good citizen. The teachers consider the students' knowledge in the Swedish language but also their social skills as important to becoming a good citizen.

Finally, the results from the third study demonstrate that the language introductory programme provides teaching with high level of language support, and focuses on content-based instruction. In the national programme the opposite appears to be the case; interviews with the pupils disclosed that there was less support concerning content-based instruction. Another finding is that the pupils are not always allowed to choose between the school subjects Swedish or Swedish as a second language in the national programme. They believe that a teacher or student

counsellor chooses the subject Swedish as a second language for them. On the other hand, they are content with the subject, and find the tutoring meets their pedagogically needs. Another finding is that this group of pupils does not have any mother tongue instructions, but if there is some kind of study support at the school, the students take the opportunity to attend so that they receive help with their studies.

The thesis draws attention to the fact that the transition is affected by curricula, rules, and regulations that teachers and pupils must adhere to. Teachers carry out their work governed by curricula, regulations and the schools inner organization, which all together does not give the teacher much freedom for actions. The results also show that the students do not always have control of the different options they have to make in the upper secondary school. The choices are determined by teachers or student counsellors, meaning the power to make different choices shifts from pupils to teachers and student counsellors.

As mentioned, the results show there is a discrepancy concerning the language instructed tutoring between the two different programmes. This discrepancy is distinguished in the analyses of the interviews with the teachers and the pupils. The pupils remark that it is difficult to understand the tutoring at the national programme at the beginning of the first term, but the pupils who are interviewed in November, towards the end of the first term declare that it is easier to follow the tutoring but still takes a lot of effort to keep up with peers. From a didactic perspective, one suggestion is that by focusing the tutoring more on content-based instruction in the national programme, it would be possible to decrease the tutoring discrepancy of the transition. Another suggestion is to increase the cooperation between the language instruction programme and the national programme to organize a transition with less discrepancy.

The results in this thesis have shown that the transition from the language introduction programme to a national programme requires planning and cooperation between the two different programmes in order not to risk becoming a mere physical move of students from one programme to another. This means a transition where schools develop a holistic perspective that brings together the student's learning with the organizational aspects of the schools .

Referenser

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Diss. Kalmar : Linnéuniversitetet.
- Adolfsson, C. (2013). *Kunskapsfrågan: en läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Diss. Växjö : Linnéuniversitetet.
- Axelsson, M.(2015). Nyanländas möte med skolan ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I Bunar, N. (red.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur.
- Avery, H. (2016). *Moving together – conditions for intercultural development at a highly diverse Swedish school*. Diss. Jönköping : Högskolan i Jönköping.
- Baker, C. & Wright, W.E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (6. ed.) Bristol: Multilingual Matters.
- Berg, G. & Wallin, E. (1983). *Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2012). Ledarskap, skolkultur och skolans uppdrag. I Berg, G., Sundh, F. & Wede, C. (Red.). *Lärare som ledare: i och utanför klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Perselli, J., Sundh, F., & Wede, C. (2014). [Skolans kommunalisering och de professionellas frirum](#) : Rapport utarbetad på uppdrag av utredningen om skolans kommunalisering. Stockholm : Fritzes (Statens Offentliga Utredningar 2014:5 bil. 3).
- Berg, G. (2016). Dokumentanalys enligt nivåmodellen. I Auno, U., Berg, G. & Sundh, F. (Red.). *Metodhandbok för förskolechefer och rektorer* (s.21-39). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2016). Sammankoppling och diskussion. I Auno, U., Berg, G. & Sundh, F. (red.) *Metodhandbok för förskolechefer och rektorer* (s.237- 243). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2018). *Skolledarskap och skolans frirum*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Bolander, E., & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Bomström Aho, E. (2018). *Språkintröduktion som mellanrum. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram*. Lic. Karlstad : Karlstads universitet, 2018. Karlstad.

- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare*, 2018(2), 107-132.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford: Oxford U.P..
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (2015). Inledning. I Bunar, N. (Red.). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur.
- Bunch, GC. (2013). Pedagogical Language knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners In the New Standard Era. *Review of Research in Education*, 37, 298-341.
- Cerna, L. et al. (2019). *Strenght through diverstity's Spotlight Report for Sweden, OECD Education Working Papers*. No. 194, OECD Publishing, Paris. Hämtad från: <http://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto, Ontario: OISE Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy – bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001a). Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for Scholl Language Policy Development. I Naucér, K (Red.). *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Cummins, J. (2001b). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26,145-154.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Duek, S. (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet.
- Economou, C. (2013), Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44-60.
- Economou, C. (2015). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2015). School and Community Influences on Human Development. In Bornstein, M.H., & Lamb, M.E. (red.) (2015). *Developmental science: an advanced textbook*. (7th edition.). New York, NY: Psychology Press.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

- Englund, T. (2011). The Linguistic Turn within Curriculum Theory. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 193–206
- Englund, T. (2012). Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin. I Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (Red.). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2012) Introduktion – vad räknas som kunskap. I Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (Red.). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Fairclough N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2. ed.). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Language and power*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Fairclough, N. (2016). Dialectical-relational approach to CDA. In: Wodak, R., & Meyer, M. (Ed.). *Methods of critical discourse studies*. (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In van Dijk (Ed.). *Discourse Studies: A multidisciplinary Introduction* (vol. 2, pp. 258-284). London: Sage
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Foucault, M. ([1969] 2011). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv.
- Ganuz, N., & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand*, 13(1), 4-22.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (4. uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Haglund, C. (2005). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden: a study of institutional order and sociocultural change*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2005. Stockholm.

Hagström, M. (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasieskolans språkintrödd som ung och ny i Sverige*. Diss. Linköping : Linköpings universitet.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Haneda, M. (2014). From academic language to academic communication: Building on English learners' resources. *Linguistics and Education*, 26, 126–135.

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experience of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.

Hessle, M. (2009). *Ensamkommande men inte ensamma: Tioårsuppföljning av ensamkommande asylsökande flyktingbarns livsvillkor och erfarenheter som unga vuxna i Sverige*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Hiorth, A., & Molyneux, P. (2018). Bridges and Barriers: Karen Refugee-background Students' Transition to High School in Australia. In Shapiro, S., Farrelly, R., & Curry, M.J. (Eds.). *Educating refugee-background students, critical issues and dynamic contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.

Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (2012) *Modeller för flerspråkiga elevers språkutbildning*. Föreläsning vid Symposium 5 oktober 2012 anordnat av Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet.

Hyltenstam, K., & Milani, T. M. (2012), Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Hyltenstam, K., Axelsson, M., & Lindberg, I. (Red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet. 17 – 152.

Kallberg, P. (2018). *Två lärarkategoriernas arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1*. Diss. Västerås : Mälardalens högskola, 2018. Västerås.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso

Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. (2. ed.) London: Verso.

Lindberg, I. (1995). *Second language discourse in and out of classrooms: studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a second language in educational contexts*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet.

Lindberg, I. (2011). Fostering multilingualism in Swedish schools intentions and realities. I Källström, R., & Lindberg, I. (Red.). *Young urban Swedish*.

Variation and change in multilingual settings (s. 149 – 171). Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14. Göteborg: Göteborgs universitet.

Lindberg, I. & Hyltenstam, K (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning I Olofsson, Mikael (Red.). *Symposium 2012: lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.

Linné, A. (2012). Läroplansteori mellan rum ,tid och handling. I Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (Red.). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

Lund, S., & Sundberg, D. (2012). Kunskaper för en ny tid: Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker. *Utbildning och Demokrati*, 21(2), 5-14

Lundahl, C. (2014). Kunskap in/om pedagogik – Produktion, visualisering och effekter av skolresultat. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 7-29.

Lundgren, B. (2012). Avgränsa utan att begränsa: Om kursplaner för svenska respektive svenska som andraspråk. I Andersson, D., & Edlund, L-E. (Red.). *Språkets gränser - och verklighetens: Perspektiv på begreppet gräns*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för språkstudier.

Lundgren, U.P. (1983). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. (3. uppl.). Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.

Lundgren, U.P. (2012). Den svenska läroplansteoretiska forskningen – en personligt hållen reflektion. I Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (Red.). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren – en tendens i Lgr11 och konsekvens för lärarutbildningen. *Utbildning och demokrati*, 20(2), 7-26.

Magnusson, U. (2013). Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary in Swedish School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1),61-82.

Manderstedt, L. (2013). *Växelspel med förhinder: skärningspunkter i verksamhetsförlagd svensklärarutbildning*. Diss. Luleå : Luleå tekniska universitet.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy* I, 12(2), 15-18

Menken, K. (2013). Emergent bilingual students in secondary school. Along the academic language and literacy continuum. *Language Teaching*, 46(4), 438-476.

Merriam, S B. (2009). *Qualitative Research – A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey – Bass.

Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Naidoo, L., Wilkinson, J., Adoniou, M., & Langat, K. (2018). *Refugee Background Students Transitioning Into Higher Education Navigating Complex Spaces*. Singapore: Springer Singapore.

Nielsen, L., et al. (2017). School transition and mental health among adolescents: A comparative study of school systems in Denmark and Australia. *International Journal Of Educational Research*. 83, 65-74.

Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden...": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes". *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.

Nilsson, J., & Bunar, N. (2015). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416.

Nilsson Folke, J. (2016). 'Sitting on embers' : a phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden. *Gender and Education*, 28(7), 823–838.

Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2017. Stockholm.

Nordin, A. (2012). Bildningens plats i den svenska läroplanen – några kritiska reflektioner. I Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (Red.). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

Norton, B. (2010). Language and Identity. In Hornberger, N.H. & McKay, S. (Eds.). *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: extending the conversation*. (2nd ed.) Bristol: Multilingual Matters.

Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). Introduction: New theoretical approaches of the study of identities in multilingual contexts. I Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Eds.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rice, F., Fredrickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.

Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. (3rd ed.). Chichester: Wiley.

Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.

Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: om elevers språk och skolans språksyn*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet.

Sharif, H. (2017). *"Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet.

Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16

Skollag (2010). SFS 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (1995). *GyVux:1994/96:1-16, Ändringar och tillägg, 1 (läsåret 1996/97), Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. (2. uppl.) Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket. (1996). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2000a). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2000b). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2000c). *Gy2000. 2000:16, Samhällsvetenskapsprogrammet : program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket. (2008) *Med annat modersmål – elever i grundskolan och annan verksamhet*. Rapport 321. Stockholm: Skolverket

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

Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011c). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013). *Introduktionsprogrammet språkintrödn*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2016). *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018a). *Beskrivande data 2017. Förskola skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018b). *Uppföljning av språkintröduktion. Rapport 469*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2018). Grundskolan – Slutbetyg årskurs 9. https://sirir.skolverket.se/reports/rwsservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_betyg2017&p_sub=1&p_ar=2018&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmantyp=&p_hmankod=&p_flik=GU

Sveriges kommuner och landsting (2017). *Kommungruppsindelning 2017*. Hämtad 20190325. <https://skl.se/tjanster/kommunerochregioner/faktakommunerochregioner/kommungruppsindelning.2051.html>

Skolöverstyrelsen. (1971). *Läroplan för gymnasieskolan. 1, Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Skolöverstyrelsen. (1985:4). *Kommentarmaterial Lgr 80. Svenska som andraspråk – grundläggande färdigheter*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Diss. Lund: Media-Tryck, Lunds universitet.

Stretmo, L., & Melander, C. (2014). I Kästen Ebeling, G. & Otterup, T. (red.). *En bra början: mottagande och intröduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.

Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemma : En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Diss. Växjö : Växjö universitet, 2005.

Svensson, M. (2017). *Hoppet om en framtidsplats: asylsökande barn i den svenska skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2017. Göteborg.

Thavenius, J. (1999). *Läroplanen och kulturerna*. I Andersson, L.G., Persson, M. & Thavenius, J. (Red.). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series, No. 9*. Hämtad från: http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Hämtad från: <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>

Tingbjörn, Gunnar (2004). *Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick*. I Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet.
- Torpsten, A. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Diss. Växjö : Växjö universitet.
- Trondman, M. (2016). Till förståelsen av det mångkulturellas betydelse för skolframgång. I Lund, A., & Lund, S. (Red.). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2013). *Utbildning för nyanlända elever*. Ds:2013:6.
- Unemar Öst, I. (2009). *Kampen om den högre utbildningens syften och mål: en studie av svensk utbildningspolitik*. Diss. Örebro : Örebro universitet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. (2. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Wahlström, N. (2018). Pedagogik, policy och skolans uppdrag. I Nilsson Sjöberg, M. (Red.). *Pedagogik som vetenskap: en inbjudan (s. 113 – 126)*. Malmö: Gleerups.
- Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. San Francisco, CA: WestEd.
- van Leeuwen, T. (2016). Discourse as the contextualization of social practice – a guide. In Wodak, R. & Meyer, M. (ed.) *Methods of critical discourse studies*. (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Wedin, Å. (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, (1), 45–61.
- Wernesjö, U. (2014). *Conditional Belonging – Listening to Unaccompanied Young Refugees' Voices*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Westling Allodi, M. (2007). Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden. *European Journal of Education*, 42, 133-146.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2016). Critical discourse studies: history, agenda theory and methodology. In: Wodak, R. & Meyer, M. (ed.) *Methods of critical discourse studies*. (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om: Berättelser om flyktenskap, skolgång och identitet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..

Yin, R K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Personregister

| | |
|------------------------|--|
| Ackesjö, Helena | 1, 2, 121, 175, 180 |
| Adoniou, Misty | 19 |
| Adolfsson, Carl-Henrik | 32 |
| Axelsson, Monica | 1, 2, 7, 100, 150, 153, 164, 165 |
| Avery, Helen | 19 |
| Baker, Colin. | 19 |
| Berg, Gunnar | 23, 35 – 40, 91, 107, 119, 120, 156 – 159, 162, 166 |
| Blackledge, Adrian | 14 |
| Block, Karen | 19 |
| Bolander, Eva | 42 |
| Bomström Aho, Erika | 1 |
| Brinkmann, Svend | 24, 25, 41 |
| Bruner, Jerome S | 13, 155 |
| Bunar, Nihad | 10, 134, 177 |
| Bunch, George C | 156 |
| Collier, Virginia | 82, 141, 151, 165, 170, 178 |
| Cerna, Lucie | 179 |
| Cross, Suzanne | 19 |
| Cummins, Jim | 15, 82, 88, 90, 122, 139, 148, 152 – 154, 163, 167, 172, 175 |
| Dalen, Monica | 24 |
| Duck, Susanne | 152 |
| Economou, Catarina | 7, 10, 11, 61, 73, 94 |
| Eccles, Jacquelynne S | 17 |
| Englund, Tomas | 4, 7, 22, 32 – 34 40, 61, 90, 107, 158, 161 |
| Fairclough, Norman | 6, 22, 27 – 29, 44, 61, 166, 168, 173 |
| Fejes, Andreas | 40, 42 |
| Forsberg, Eva | 4, 7, 40, 61, 107 |
| Foucault, Michel | 21, 27, 28, 52, 171 |

| | |
|---------------------|--|
| Fredrickson, Norah | 17 |
| Ganuja, Natalia | 18 |
| García, Ofelia | 15 |
| Gee, James Paul | 13, 147, 151, 170, 171, 178 |
| Gibbons, Pauline | 13, 59, 98, 107, 153, 154, 164, 165, 172 |
| Gibbs, Lisa | 19 |
| Haglund, Charlotte | 167 |
| Hagström, Mirjam | 12, 13, 170, 176 |
| Hajer, Maaïke | 59, 154 |
| Haneda, Mari | 154 |
| Hedman, Christina | 18 |
| Hek, Rachel | 18 |
| Hessle, Marie | 15, 16 |
| Hiorth, Amanda | 18 |
| Howarth, David | 27 |
| Hyltenstam, Kenneth | 7, 9, 10, 101 |
| Kallberg, Pernilla | 1, 17 |
| Kvale, Steinar | 24, 25, 41 |
| Laclau, Ernesto | 27, 29, 30, 31, 40, 63, 97, 104, 173 |
| Langat, Kiprono | 19 |
| Lindberg, Ingrid | 9, 10, 59, 132, 167 |
| Lindensjö, Bo | 93 |
| Linné, Agneta | 4 |
| Lund, Stefan | 33 |
| Lundahl, Christian | 107 |
| Lundgren, Berit | 10, 73, 118 |
| Lundgren, Ulf P | 7, 22, 31 – 33, 93, 156, 158 |
| Lundström, Stefan | 81 |

| | |
|----------------------|------------------------------------|
| Magnusson, Ulrika | 10 |
| Manderstedt, Lena | 37, 81 |
| Mariani, Luciano | 132, 163 |
| Martin, J.R | 98, 100 |
| Meestringa, Theun | 54, 157 |
| Meyer, Michael | 29 |
| Melander, Charlotte | 19 |
| Menken, Kate | 152 |
| Merriam, Sharan B | 24, 43 |
| Milani, Tommaso M | 7 |
| Molyneux, Paul | 18 |
| Mouffe, Chantal | 27, 29 – 31, 40, 63, 97, 104, 173 |
| Naidoo, Loshini | 19 |
| Nielsen, Line | 18 |
| Nilsson, Jenny | 1, 2, 7, 12, 132, 150, 153 |
| Nilsson Folke, Jenny | 1, 2, 139, 144, 145, 147, 170, 177 |
| Nordin, Andreas | 34 |
| Norton, Bonny | 14, 147, 149 – 151, 171 |
| Palo, Annbritt | 81 |
| Pavlenko, Aneta | 14 |
| Phillips, Louise | 28 |
| Rice, Frances | 17 |
| Reichenberg, Monica | 93 |
| Riggs, Elisha | 19 |
| Robson, Colin | 25 |
| Roeser, Robert. W. | 17 |
| Rose, David | 98, 100 |
| Sahlée, Anna | 7 |
| Seymour, Joanna | 17 |

| | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Sharif, Hassan | 1, 12, 145 |
| Skowronski, Eva | 17, 147 |
| Stretmo, Live | 19 |
| Sundberg, Daniel | 4, 7, 32, 33, 40, 61, 107 |
| Svensson, Malin | 16, 17 |
| Thavenius, Jan | 73, 80 |
| Thomas, Wayne. P | 82, 141, 151, 165, 170, 178 |
| Tingbjörn, Gunnar | 7 – 9, 53, 55 |
| Thornberg, Robert | 40 |
| Tornberg, Ulrika | 11 |
| Torpsten, Ann-Christin | 7, 11, 12, 61, 92, 95, 140, 171 |
| Trondman, Mats | 19 |
| Unemar Öst, Ingrid | 30 |
| Wahlström, Ninni | 32 – 34, 119, 158, 160 |
| Wilkinson, Jane | 19 |
| Wallin, Erik | 35, 166 |
| Walqui, Ada | 154 |
| van Leeuwen, Theo | 22 |
| van Lier, Leo | 154 |
| Wedin, Åsa | 88, 90 |
| Wernesjö, Ulrika | 16 |
| Westling Allodi, Mara | 9 |
| Wigg, Ulrika | 15, 147 |
| Winther Jørgensen, Marianne | 28 |
| Wodak, Ruth | 21, 29 |
| Wright, Wayne E | 19 |
| Vygotskij, Lev S | 13, 15 |
| Yin. Robert K | 24, 43 |

Bilagor

Bilaga 1, Intervjuguide lärare

Bakgrund

Kan du berätta om din bakgrund inom yrket?

- Hur många år har du arbetat inom yrket?
- Hur många år har du arbetat som sva?
- I vilken omfattning?
- I vilka verksamheter?

Organisation

Kan du berätta om hur språkintrö är organiserad hos er?

- Hur ser kartläggning av elever ut?
- Hur utarbetas individuella studieplaner?

Berätta om hur övergången går till?

- Hur ni organiserar överlämnade till annan klass?

Undervisar du i mottagande klass?

- I så fall, hur är mottagandet organiserat?

Bedömning språknivå

Hur ser processen ut vid överflytt?

- När bedöms en elev vara mogen för ett byte av verksamhet?
- Vem bedömer om och när en elev ska göra den här övergången?
- Är det någon särskild språknivå som ska uppnås?
- Används några särskilda prov eller andra mätmetoder?
- Hur används kursplaner eller andra dokument vid övergången?
- Har något dokument en mer framskjuten roll?

Språkutveckling

Vilken hjälp och stöttning erbjuds förutom ordinarie undervisning?

- Kan du säga något om hur modersmålsundervisningen är organiserad?
- Kan du säga något om hur studiehandledning organiseras?

Vilka förmågor, anser du, vara viktiga för elevers fortsatta kunskapsinhämtning?

Hur arbetar du för att anpassa undervisningen efter elevers olika språkbehärskning?

Är det någonting du skulle vilja förändra i organisationen kring övergången?

Är det något du vill tillägga eller förtydliga?

Frågor för de som även arbetar på gymnasienivå:

- Hur tycker du att elever fortsatta skolgång på gymnasiet är, ur ett språkligt perspektiv?
- Erbjuds extra stöd på gymnasiet?
- Hur samarbetar ämneslärare och lärare i svenska som andraspråk?

Bilaga 2, Intervjuguide elever

Hur länge gick du på språkintröduktion?

Hur många år har du gått skola förut?

Vilka språk kan du?

Använder du språken här i Sverige? När? Kan du ge exempel?

Fick du hjälp och råd med att välja program? Av vem?

Vad tycker du om din första tid på gymnasiet?

Om du jämför språkintröduktion och gymnasiet? Vad är lika? Vad är olika?

Vad är det mest positiva med att gå på gymnasiet?

Är det någonting du skulle vilja var annorlunda på gymnasiet?

Träffar du dina gamla lärare från språkintröduktion? När?

Finns det modersmålsundervisning på gymnasiet?

Finns det någon extra hjälp i något ämne på din skola?

Går du i svenska som andraspråk eller svenska? Varför har du valt den kursen?

Vad vill du göra om tre år?

Vilket yrke skulle du vilja ha i framtiden?

Hur har du tänkt nå dit?

