Christina Hedman[1]
Stockholms universitet
Ulrika Magnusson
Stockholms universitet

DOI: http://dx.doi.org/10.5617/adno.5569

Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige

Sammanfattning
I denna artikel urskiljer och diskuterar vi diskurser i vetenskapliga texter inom det akademiska fältet i Sverige om skolämnet svenska som andraspråk (härefter sva) efter dess införande 1995, utifrån begreppet likvärdighet. I studien analyseras vilka typer av argument som anförts, i vilken teoretisk och empirisk bas de kontextualiseras, och vilka antaganden om likvärdighet som de avspeglar. Två kolliderande diskurser identifieras där argumenten i den ena, sva-diskursen, främst sprungen ur fältet flerspråkighets- och andraspråksforskning, utgår från erkännandet av språkliga undervisningsbehov hos elever som lär på ett andraspråk som ett uttryck för likvärdighet (equality-as-equal-opportunity) och som motstånd mot ”olikhetsblindhet”. Sva mejslas i denna argumentation fram som del i en pluralistisk språkpolicy i vilken såväl ämnet sva som ämnet modersmål ingår. Kritik mot ämnets organisering återfinns inom diskursen samtidigt som behoven av andraspråksundervisning erkänns. I den kolliderande diskursen, som kretsar kring begreppet inkludering, beskrivs ämnet istället som uttryck för bristperspektiv på de elever som ämnet är avsett för, och särskiljande av elevgrupper ses som ett huvudproblem. Interdiskursiva relationer urskiljs i det att aspekter av inkluderingsdiskursen även finns inom sva-diskursen. De olika tolkningar av brist och språk som framkommer återspeglar hur diskurser konstruerar sina objekt, i detta fall innehåll i och syfte för sva (Foucault, 1972). Diskursernas anteciperande prägel indikerar en involvering av aktörer med hög grad av agentivitet, vilket reflekterar det akademiska fältets relativt stora inflytande på det politiska fältet avseende språkpluralistisk utbildningspolicy. Den empiriska forskning om sva-ämnets undervisningspraktik som till dels underbygger de identifierade diskurserna är dock påfallande begränsad.

Nyckelord: svenska som andraspråk, diskurser, pedagogisk inkludering, likvärdighet

Similar or similar opportunities? Discourses on the school subject Swedish as a second language within the academic field in Sweden

Abstract
In this article, we take the concept of equality as the basis to discern and discuss discourses in scholarly texts within the Swedish academic field on the school subject Swedish as a second language (SSL) after its introduction in 1995. The study analyzes the types of arguments, their theoretical and empirical underpinnings, and the assumptions of equality reflected. Two colliding discourses are identified, of which the arguments of the SSL discourse, stemming from research on multilingualism and second language research, recognizes language educational needs in students' learning in their second language as an expression of equality-as-equal-opportunity and resistance to "difference blindness". In this line of argument, SSL is constructed as part of a pluralistic language policy comprising SSL and mother tongue education. However, the recognition of second language educational needs exists alongside criticism of the subject's organization. The colliding discourse centers on inclusion, describes SSL as an expression of deficiency regarding the students, and considers the separation of students to be a key problem. As aspects of the inclusion discourse are also found in the SSL discourse, interdiscursive relations are discerned. The emerging interpretations of deficiency and language reflect how discourses construct their object (Foucault, 1972), in this case contents and aims of SSL. The anticipating characteristics of the discourses indicate an involvement of actors with a high degree of agency, reflecting the relatively high impact of the academic field on the political field in terms of multilingual education policy. Research on the SSL educational practices, partly underpinning the discourses, is however strikingly limited.

Keywords: Swedish as a second language, discourses, pedagogical inclusion, equality

Introduktion

Likvärdighet som likhet respektive som lika möjligheter?

I skolpolitisk debatt är *likvärdighet* ett centralt begrepp: likvärdig utbildning ska finnas tillgänglig för alla (Westling Allodi, 2007, s. 134). Likvärdighet kan emellertid förstås på olika sätt. En viktig distinktion gäller om man med likvärdighet avser att alla elever bör få tillgång till samma utbildning, förutsättningar och bedömning – *equality-as-uniformity*[2] – eller om man i stället anser att dessa bör utformas på olika sätt för olika elever beroende på deras förutsättningar och

behov – *equality-as-equal-opportunity* (Westling Allodi, 2007, s. 143). Rättvis utbildning innebär i det senare fallet att utbildningen är anpassningsbar för att bereda fler elever tillgång till utbildning. Olika villkor och behov tillmötesgås inom separata system, t.ex. via specialundervisning eller specialskolor (Westling Allodi, 2007, s. 135). Vi kallar de två typerna av likvärdighet *likvärdighet* som *anpassningsbarhet* respektive *likhet*.

Skolämnet svenska som andraspråk i sin nuvarande utformning – dvs. som ett parallellämne till svenska – har instiftats på basis av begreppet *equality-as-equal-opportunity* för att tillmötesgå specifika behov av undervisning (jfr Lindberg, 2009) med utgångspunkt i forskning om flerspråkighet, andraspråksutveckling och undervisning på ett andraspråk. Denna forskning betonar att förutsättningarna att lära på ett andraspråk skiljer sig från att lära på ett förstaspråk. Svenska som andraspråk har emellertid debatterats ur olika perspektiv och bl.a. kritiserats för den åtskillnad som det innebär mellan elevgrupper. Dessa diskurser och deras inbördes relationer är ämne för föreliggande artikel.

Den sjösatta sva-policyn i Sverige – en särlösning

Svenska som andraspråk (härefter sva) har i sin nuvarande utformning funnits i Sverige sedan 1995 med egen kursplan i grundskolans och gymnasiets alla årskurser. Ämnet är jämställt med parallellämnet svenska och ger samma behörighet till gymnasieskolan respektive högskolan. Kursplaner och betygskriterier är snarlika med ämnet svenska, särskilt högre upp i årskurserna och i gymnasiet. Inom grundskolan hänvisas elever till ämnet utifrån en behovsbedömning medan ämnet är valfritt i gymnasiet. Generellt omfattar sva en heterogen elevgrupp i behärskningen av svenska.

Olika syn på likvärdighet i förhållande till sva har funnits från början. Införandet 1995 skedde mot bakgrund av att en utarbetad kursplan i svenska som andraspråk inte godtagits två år tidigare i Riksdagen med argumentet att man inte ville verka för ett ”A- respektive B-lag”. Den dåvarande socialdemokratiska regeringen ändrade dock senare inställning efter att ha tagit intryck av den akademiska diskursen inom flerspråkighets- och andraspråksfältet och dess idébärare (jfr Hyltenstam & Milani, 2012; Sjöqvist & Lindberg, 1996; Tingbjörn, 2004). Redan ett par år efter ämnets införande konstaterades brister i implementering och genomförande, bl.a. låg lärarbehörighet, avsaknad av bedömningsinstrument samt, enligt vissa studier, att elever och vårdnadshavare uppfattar att ämnet har låg status (t.ex. Hyltenstam & Milani, 2012; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2008).

Syftet med föreliggande studie är att urskilja och analysera diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i relation till begreppet likvärdighet. Mer specifikt frågar vi oss rörande de analyserade texterna: (1) vilka typer av argument som anförs, (2) i vilken teoretisk och empirisk bas de kontextualiseras, samt (3) vilka antaganden om likvärdighet som de avspeglar. Studien begränsas till texter utgivna efter 1995.

Analysen tar avstamp i grundläggande argument för skolämnet sva inom svensk akademisk diskurs, härefter kallad *sva-diskursen* (se vidare nedan i avsnittet Sva-diskursen: betoning av särskilda undervisningsbehov). Vår förhoppning är att studien ska ge ökad förståelse för de diskursiva processer som omgärdar ämnet och att en belysning av dessa har potential att bidra till planeringen av en långsiktig och hållbar utbildning för flerspråkiga elever i den svenska grund- och gymnasieskolan.

Teoretiska utgångspunkter

Diskursstudier är ett omfattande fält med många ansatser rörande både teoretiska ramverk och metoder (jfr Angermuller, Maingueneau & Wodak, 2014). I våra analyser utgår vi från en kritisk diskursanalytisk tradition i det att vi betraktar diskurser som både ”socialt konstituerade och socialt villkorade” (Blackledge, 2005, s. 298, vår övers.; se även Foucault, 1972, 1980). Enligt Foucault formeras en diskurs av flera uttalanden som relaterar till varandra på ett systematiskt och regelbundet sätt (Foucault, 1972; Hall, 1992). Vilka utsagor som har, respektive inte har diskursiv betydelse är beroende av den kontext de uppstår i (Foucault, 1969). Foucault betraktar även diskurser som praktiker som systematiskt formerar det objekt som omtalas (Foucault, 1972, s. 49).

I enlighet med Foucault betraktar vi vidare diskurser som öppna system som står i kontakt med varandra, som korsar eller angränsar till varandra men även utesluter varandra (Foucault, 1971, s. 54f.). Antagandet om diskursernas öppenhet ligger även till grund för Faircloughs (1992) interdiskursivitetsbegrepp. *Interdiskursivitet*, som är en utbyggnad av begreppet *intertextualitet* (Bahktin, 1981), refererar till hur diskurser – och inte bara enstaka ord och textdelar – förhåller sig till och influerar varandra (Fairclough & Fairclough, 2012, s. 79). Intertextualitet gäller således relationen mellan texter medan interdiskursivitet avser den lösare och mer abstrakta relationen mellan diskurser (Fairclough, 1992, s. 47). I Foucaults (1971) terminologi utgör en *diskursordning* diskurser inom en institution och deras inbördes relationer. I föreliggande artikel utgår vi från att universitet och högskola utgör en diskursordning, ur vilken vi skär ut diskurser om organisation av undervisning för andraspråkselever och närmare bestämt ämnet svenska som andraspråk. Med Bourdieus terminologi fokuseras därmed en diskursordning inom det *akademiska fältet*, och inte det journalistiska eller det politiska fältet. Här avses således ett institutionellt fält med sin egen logik och egna fältspecifika funktioner inom vilket – i likhet med andra sociala fält – det finns en kamp om tolkningsföreträdet över det som betraktas ha ett värde, i det här fallet en utbildningsmarknad (Bourdieu, 1993; Salö, Ganuza, Hedman & Karrebaek, under granskning). Som analytiskt begrepp ansluter vi oss till Faircloughs (1995, s. 135) definition av diskurs som ”ett sätt att ge uttryck för erfarenhet från ett visst perspektiv” (vår övers.), en beskrivning som

antar och möjliggör särskiljande av enskilda diskurser från varandra, vilka sedan kan visa sig innehålla fler diskurser (jfr Foucault, 1969). Inom ramen för det akademiska fältet fokuserar vi olika diskurser som cirkulerar och korsas under samma tidsperiod (jfr termen ”korsande diskurser”, Foucault, 1984; Salö, 2013). De kan gå på tvärs med varandra och delvis även sammanflätas (jfr Scollon, 2008). Vi relaterar även till Scollon och Scollons (2000) kategori av ”anteciperande diskurser”. I en anteciperande diskurs förhåller sig aktörerna till det ännu inte realiserade, det möjliga och imaginära, med hög grad av agentivitet (jfr *imaginary discourses*, Fairclough & Fairclough, 2012, s. 103). En sådan diskurs kan vara policyskapande, dvs. syfta till att skapa och/eller förändra policy, i detta fall avseende språkutbildning.

Studiens analysenhet är texter, vilka analyseras som *kommunikativa händelser* (Fairclough, 1992, s. 19). Dessa konstitueras av diskursiva praktiker och förhåller sig till hegemonier och den kamp om herravälde som förekommer i en diskursordning. De texter som ligger till grund för studien är kommunikativa händelser som analyseras i relation till skolämnet sva och likvärdighet.

Material och metod

I analyserna av kommunikativa händelser – texter om sva – är utgångspunkten mer specifikt svenska vetenskapliga studier som rör skolämnet sva i förhållande till våra frågeställningar om begreppet likvärdighet. Avgränsningen gäller licentiatavhandlingar, doktorsavhandlingar samt refereegranskade artiklar och kapitel från 1995 och framåt, men även bokkapitel från publikationer av aktörer från det akademiska fältet som inte är refereegranskade men centrala för fältet (konferensvolymer och professionsskrifter för lärare i svenska / svenska som andraspråk). En myndighetstext (MSU, 2004) utgör ett undantag från principen att enbart vetenskapliga publikationer analyseras. Skälet att den inkluderats är att den är konstituerande för de diskurser som avhandlas. Eftersom rapportförfattarna är aktörer från det akademiska fältet faller den därtill inom ramen för en vetenskapligt orienterad rapport.

Inom ramen för dessa nämnda texttyper har vi sökt specifikt efter skolämnet svenska som andraspråk, även när det ingår som del inom ramen för ett annat tema. Vi har dock inte inkluderat texter som rör flerspråkiga elever i skolan i allmänhet, t.ex. nyanlända elevers mottagande i skolan, utan begränsat oss till texter om sva-ämnet. Däremot kan de utvalda texterna i övrigt handla om andraspråkselever, nyanlända elever, undervisning eller liknande (t.ex. Bunar, 2010; Lindberg, 2009); kriteriet för att inkluderas i studien är att de därutöver också ska behandla sva-ämnet. Detta urvalsförfarande har genererat de texter som artikeln behandlar, vilka är 17 till antalet. Författarna kan även ha skrivit om sva i andra sammanhang, men då på liknande sätt.

Utifrån ovanstående, och med utgångspunkt i våra frågeställningar, analyseras kommunikativa händelser i form av argument för eller emot ämnet, motivering samt empiriskt underlag i relation till likvärdighet som likhet eller anpassningsbarhet. Studiens råmaterial överstiger det redovisade materialet om 17 texter nedan, vilka utgör typexempel på de diskurser som diskuteras.

Sva-diskursen: betoning av särskilda undervisningsbehov

I de undersökta texterna urskiljer vi två huvudsakliga diskurser utgående från olika antaganden om likvärdighet där den ena, som vi således kallar sva-diskursen, ansluter till de språkliga argumenten för sva och betonar särskilda undervisningsbehov hos flerspråkiga elever beroende på språkutveckling och skolförutsättningar. I det som följer tematiseras först positioner och argument i debatten om sva med utgångspunkt i den diskurs som Lindbergs texter (2008, 2009) representerar och formerar, och därefter de argument som går på tvärs mot denna.

Sva som del i pluralistisk språkpolicy

I likhet med tidiga aktörer inom flerspråkighets- och andraspråksfältet (t.ex. Tingbjörn, 2004; Hyltenstam & Arnberg, 1988) lyfter Lindberg sva-ämnets framväxt och slutgiltiga införande 1995 som en viktig del i svensk språkpluralistisk utbildningspolicy, där argumentationen för ett andraspråksämne förs parallellt med argumentationen för ämnet modersmål[3] (t.ex. Lindberg, 2008). I denna argumentation belyser Lindberg generellt den svenska skolans svårighet att möta flerspråkighet och flerspråkiga elevers behov av flerspråkig utveckling och lärande, vilket enligt Lindberg grundas i en rådande enspråkighetsnorm – en majoritetsspråksbaserad hegemoni – i skola och samhälle. Lindberg pläderar för nödvändigheten av en långsiktig investering i ett andraspråksämne, liksom i ämnet modersmål, för att möta flerspråkiga elevers behov (Lindberg, 2008, s. 82). Hon lyfter alltså denna utbildningsmodell som en rättighet och en långsiktig och berikande modell (*enrichment model*) med potential att minska det gap i måluppfyllelse som finns mellan flerspråkiga elever och enspråkiga majoritetsspråkstalande elever som grupp (Lindberg, 2008, 2009), även om den individuella variationen är stor. Lindberg (2008) menar att de som ifrågasätter en sådan långsiktig utbildningsmodell tenderar att felaktigt basera sina ståndpunkter på olika myter om flerspråkig utveckling och om vad ”språkliga minoriteter” behöver, t.ex. att det skulle räcka med endast ett grundläggande andraspråksämne, eller en tro att andraspråkstillägnande sker genom exponering för målspråket enbart. Denna argumentation förkastar Lindberg mot bakgrund av det avancerade ämnesspråk skolan kräver. Hon menar att de som kritiserar behovet av särskilda utbildningsinsatser, till förmån för en utjämning av utbildning – det Lindberg (2008) lyfter fram som ”universalism” (se även Lewis, 2001) – bortser

från viktiga skillnader avseende kultur, språk, klass, genus och etnicitet. Denna universalism eller ”olikhetsblindhet”, baserad på ett likhetstänkande (jfr *equality-as-uniformity*, Westling Allodi, 2007, s. 143), skapar således enligt Lindberg oundvikligen den ojämlikhet den säger sig bekämpa. Dessa förmenta jämlikhetssträvanden kan enligt Lindberg (2009, s. 18) ta sig uttryck som ”krav på ’normalisering’ och samma undervisning för alla som ett led i integreringsprocessen” eller försök att ”neutralisera mångfalden”. Lindberg menar att detta i själva verket leder till djup ojämlikhet.

Lindberg (2009) uttrycker också att universalister bortser från statusskillnader mellan språk och betydelsen av ”en traditionell homogen svenskhet” i den svenska skolan, där flerspråkighet ses som ett undantagstillstånd och deltagande i sva eller modersmål därför framstår som stigmatiserande. Lindberg identifierar således samhällets och skolans betoning av en traditionell homogen svenskhet som det grundläggande problemet, snarare än olika utbildningsbehov, och menar att det är en delförklaring till den låga status och de långvariga tillämpningsproblem som svenska som andraspråk och modersmål är behäftade med (Lindberg, 2009).

Med utgångspunkt i ovanstående argumentation redogörs i det följande för positioner och argument i den akademiska debatten om sva, manifesterade i kommunikativa händelser som återbrukar eller motsäger diskurser i en kamp om tolkningsföreträdet runt andraspråkselevers undervisning.

Organisationen av sva, ”ett vidgat svenskämne” och ”alla lärares ansvar”

En första grupp texter relaterar sig till sva-ämnets konstruktion, där ersättningar föreslås till den nuvarande organisationen av ämnena svenska och sva. Generellt tillerkänns dock flerspråkiga elever särskilda undervisningsbehov vilka ska tillgodoses i någon typ av ämneskonstruktion, och man ansluter sig i den bemärkelsen till sva-diskursen. Likvärdighet antas således kräva någon form av anpassning, men det varierar hur långt den ska drivas och utifrån vilka antaganden man utformar förslagen.

En första och inflytelserik sådan röst var en rapport från Myndigheten för skolutveckling (MSU, 2004) om ämnets förutsättningar, genomförd med enkäter och fallstudier som författats av externt anlitade experter från lärarhögskolor och universitet. Här identifieras så genomgripande brister i ämnets genomförande och i efterlevnaden av riktlinjer att man föreslår att ämnet läggs ned. Två idéer formuleras som kommit att återkomma i relation till sva. Den ena är idén om ett *vidgat svenskämne* som i kombination med ett nybörjarämne ska ersätta sva, där ämnet svenska förändras för att möta behoven hos flerspråkiga elever. Den andra är *språkutvecklande perspektiv i ämnesundervisning och alla lärares ansvar för språkutveckling och lärande på ett andraspråk*, där rapportförfattarna argumenterar för att heterogeniteten hos dagens elever måste kunna bemötas av alla lärare. Denna idé om alla lärares ansvar för språkutveckling återkommer såväl hos forskare som analyserar sva som en särskiljande praktik som hos dem

som förvisso ser behov av ett andraspråksämne men kritiserar den nuvarande konstruktionen. Argumenten och dessas förankring skiljer sig dock.

Den argumentation som fördes i MSU (2004) togs till viss del upp av Economou (2007) i en licentiatavhandling baserad i undervisningsobservationer och intervjuer, vilken är en av få empiriska studier om ämnets genomförande. Economou landar i ämnets berättigande trots en del iakttagna brister – exempelvis oklarheter i urval av elever och viss frånvaro av goda undervisningsprinciper som höga förväntningar och ”mångfalden som resurs” (2007, s. 108ff.). Viktigt för slutsatserna är särskilda undervisningsbehov hos vissa elevgrupper, identifierade bl.a. genom jämförelser av elevtexter skrivna i svenska respektive sva mot en andraspråksteoretisk ram. I en senare avhandlingsstudie (Economou, 2015), med en jämförelse av gymnasiekursplanerna i Gy 11 samt två etnografiska och receptionsteoretiska studier av litteraturundervisning i sva på gymnasiet, kommer Economou emellertid fram till motsatt ståndpunkt och förordar ett vidgat svenskämne. Skälen relaterar sig bl.a. till ämnenas innehåll, då Economou anser att det som skiljer dem – såsom språkkontrastiva perspektiv i sva – skulle vara berikande också i parallellämnet svenska, liksom att litteraturundervisningen antas kunna bli mer givande i ett ”svenskämne för alla elever” (2015, s. 96). Samtidigt tillerkänns sva en stöttningsfunktion som elever som lär på ett andraspråk behöver. Vidare värdesätts en flexibilitet hos sva inför elevernas olika förutsättningar.

Även Bigestans och Kaya (2016) argumenterar, i ett bokkapitel av översiktskaraktär, för en likartad struktur som MSU (2004) förordar, dvs. ett nybörjarämne, ett vidgat svenskämne och språkutvecklande perspektiv i ämnesundervisning. Grunden för kritiken mot nuvarande organisation är bl.a. att elever som är födda i Sverige läser sva (jfr även Francia, 2013; MSU, 2004). Den teoretiska kontextualiseringen tar bl.a. sin utgångspunkt i forskning som visat svårigheten att tydligt avgränsa första- och andraspråksanvändare och att förstaspråksanvändning inte kan utgöra norm för andraspråksanvändning.

Idén om ett vidgat svenskämne, ”att erbjuda alla elever samma svenskundervisning” (Lindberg & Hyltenstam, 2013, s. 36), avfärdas dock som historielös och ojämlik (ibid.) av två forskare som varit viktiga för sva-ämnet initialt, Lindberg och Hyltenstam. I en teoretiskt orienterad konferensartikel (Lindberg & Hyltenstam, 2013) föreslår de en ny struktur för sva-ämnet och tar ställning till kritik och till förändringar sedan ämnets införande 1995, t.ex. att det då var enklare än i dag att karaktärisera elever som första- respektive andraspråkstalare av svenska. De betonar emellertid att även elever med lång tid i Sverige kan vara i behov av andraspråksundervisning och problematiserar ifrågasättande av det som en fråga om attityder till andraspråksundervisning i sig. Kontextualiseringen utgörs bl.a. av svensk forskning och myndighetsrapportering som konstaterar bristattityder visavi flerspråkiga elever i skolan. Därtill kommer lekmannauppfattningar om andraspråksutveckling som en snabb och implicit process, och internationell forskning som iakttagit aversion hos elever i

andraspråksundervisning med lång tid i målspråkslandet mot att läsa samma ämne som nybörjare i målspråket.

Den nyordning som föreslås av Lindberg och Hyltenstam utgörs av dels ett avgränsat, nivåindelat andraspråksämne, dels ett nyskapat ämne som handhar akademiska och litteracitetsrelaterade aspekter av andraspråksanvändning. Detta nya ämne läses i kombination med ämnet svenska. Det nya ämnet kan sägas överta de aspekter av andraspråksutveckling som i dagens organisation hör till sva-ämnets senare delar.

I alla hittills refererade texter tillerkänns alltså sva-elever särskilda undervisningsbehov som ska tillgodoses i olika typer av ämneskonstruktioner, baserat i likvärdighet som anpassningsbarhet. I så måtto uttrycks den ursprungliga diskursen om sva i texterna. Det varierar dock i vad mån man tänker sig att särarrangemangen ska vara initiala eller om man likt Lindberg och Hyltenstam (2013) framhäver långsiktighet. Flera förespråkar ett vidgat svenskämne, men det saknas analyser av hur det skulle se ut och man reder inte ut vilka kunskaper en sva-lärare har och hur de skulle ersättas av andra lärargrupper.

Även Elmeroths (2006) argumentation ansluter sig, i en vetenskaplig artikel om sva i Skolverkets nationella utvärderingar av grundskolan (NU-03), till den ursprungliga sva-diskursen. Kritiken mot ämneskonstruktionen riktar däremot in sig på motsatta aspekter som MSU, Economou (2015) och Bigestans och Kaya (2016) och gäller inte som hos dessa särskiljande av elever. Kritiken utgår tvärtom från särskilda språkliga undervisningsbehov som sva inte till fullo tillgodoser. Konstruktionen med i hög grad likalydande mål i sva och svenska gör enligt Elmeroth ämnet ”enspråkigt monokulturellt” (2006, s. 181), dels då målen bara är giltiga för avancerad andraspråksutveckling, dels inte tar hänsyn till andraspråksutvecklingens förutsättningar. Samma kritik riktas mot avsaknaden av bedömningsinstrument och förfarandet att använda samma nationella prov i svenska och sva (dock med delvis olika bedömningsanvisningar). Artikeln kritiserar således sva-konstruktionen inifrån sva-diskursen. Även för Elmeroth är frågan om implementering av ämnet central, men relateras till en allmän lågstatusproblematik. Det bristfälliga genomförandet beror på dåliga kunskaper om andraspråksanvändning och bristfällig förmåga att avgöra elevers nivå i andraspråket på ett mer djupgående och nyanserat sätt. Ett annat skäl är en generell blindhet inför olikhet och variation. Andraspråksforskning om utveckling av skolrelaterat språkbruk utgör teoretisk ram för argumentationen för att sva bör ha mer realistisk utformning i förhållande till variation i andraspråksutveckling.

Ytterligare en studie, Sahlée (2017), ansluter sig till Lindberg och Hyltenstams (2013) förslag om ett nytt ämne som handhar de långsiktiga aspekterna av andraspråksutveckling. Sahlées kritik mot sva skiljer sig dock från tidigare aktörers, då de empiriska studierna, med hänvisning till bl.a. Pennycook (2010), relateras till kritik mot det Sahlée kallar en ”traditionell språksyn”. I empiriska studier av skriftliga och muntliga texter i det nationella provet i sva och svenska finner Sahlée vissa men få skillnader mellan elevers produktion i sva respektive

svenska mätt med ”felanalys” samt med morfologisk och satsgrammatisk processbarhet enligt Pienemanns modell (Pienemann & Håkansson, 1999). Sahlée drar följande slutsats:

> Den minsta gemensamma nämnaren för eleverna och deras språk kan sammanfattas som en icke-svenskspråkig eller utländsk markör. Att ämnet om det behövs ersätter ämnet svenska indikerar en avvikelse, vilket ger en bild av svenska som andraspråk som lika med en svenska som avviker på grund av icke-svenskspråkig eller utländsk närvaro av något slag. (2017, s. 44)

I styrdokumenten tolkas sva vara det markerade alternativet eftersom det ersätter svenska och att sva utgör en avvikelse. Det faktum att styrdokumenten behandlar språk som distinkta enheter relateras till förekomsten av två svenskämnen och sva tycks framstå som resultatet av den traditionella språksynen. Att föredra vore enligt Sahlée en mer tillåtande och flexibel syn på språkanvändning och varieteter.

Som nämnts representerar texterna i detta avsnitt diskurser inom sva-diskursen, i det att kritik mot rådande ämneskonstruktion utgår ifrån likvärdighet som någon typ av anpassning. I flera texter finns dock även väsentliga avvikelser från sva-diskursen, vilket vi återkommer till i artikelns diskussionsdel.

Diskurser på tvärs med sva-diskursen

Som vi kommer att utveckla i diskussionen nedan, urskiljer vi i följande texter en kolliderande diskurs där sva-ämnet som sådant kritiseras därför att det innebär en särlösning anordnad för en elevgrupp. Centralt för vår analys är att denna korsande diskurs inte utgår från grundläggande skillnader mellan förstaspråksutveckling å ena sidan och andraspråksutveckling och flerspråkig utveckling å den andra, som motiverar en flerspråkighetspolicy realiserad i sva. Utgångspunkten är här i stället kritik mot särlösningar som sådana, och likvärdighet framstår här som ”lika för alla” – *equality-as-uniformity.*

Kritik mot sva som särlösning

En representant för kritiken av sva som en typ av särlösning återfinns i ett bokkapitel av Francia (2013), vars empiri utgörs av styrdokument och nationell betygsstatistik. Sva kontextualiseras inom en ram av andra särlösningar i svensk skolhistoria som utformats exempelvis för ”underbegåvade” eller svagpresterande elever eller för etniska grupper som skulle tillförsäkras ”säkra zoner” för kulturellt bevarande. Angående likvärdighet anför författaren att denna alltid kräver anpassning men att den bör ”begränsas om man samtidigt vill skydda likvärdigheten” (2013, s. 124). Att sva skulle innebära likvärdighet motsägs enligt författaren av det faktum att andelen icke godkända betyg är lägst i sva av alla ämnen (2013, s. 118, 123) och att de elever som läser sva också är de som i

störst utsträckning utsätts för ”segregation och utanförskap på arbetsmarknaden och i det svenska samhället” (2013, s. 118), t.ex. elever med somaliska, turkiska eller arabiska som modersmål (2013, s. 117). Sva anses t.o.m. bidra till minskad likvärdighet i det att ”särskilda literacy-praktiker” reserveras för ”socialt utsatta grupper” (2013, s. 125). Språkliga argument för ämnet refereras, t.ex. olika processer i första- och andraspråksutveckling och skolmisslyckanden av språkliga skäl (2013, s. 112), men tillmäts inte tillräcklig betydelse för att berättiga åtskillnaden mellan elevgrupper. Snarare än att betona språk, läggs vikt vid aspekter i tidigare utbildningspolitiska särlösningar, som socioekonomisk snedfördelning och låga förväntningar på vissa elever. Större hänsyn bör tas till ”socioekonomiska maktstrukturer” (2013, s. 123) och ekonomiska resurser bör tillföras för en mer anpassad undervisning. Här återfinns i något transformerad form idén om språkutvecklande ämnesundervisning utförd av alla lärare, dock utan någon särskild pedagogisk språklig expertis i form av sva-lärare.

Ytterligare en representant för kritiken av sva som en typ av särlösning är Fridlunds avhandling (Fridlund, 2011). Avhandlingen baseras på en empirisk studie av lärares och skolrepresentanters ”tal om” sva, där sikte tas på sva-ämnet som särlösning i betydelsen fysisk åtskillnad mellan elever som läser svenska respektive sva. Utifrån intervjuer med lärare och skolledning i två skolor belyses de uttalanden som aktörerna gör angående denna åtskillnad (både avseende skolämnet sva och förberedelsegrupper). En utgångspunkt är att svensk forskning är mindre kritisk mot särskiljande praktiker jämfört med internationell forskning, vari Fridlund ger den specialpedagogiska forskningen stort utrymme. I intervjusvaren återspeglas stor okunskap om sva hos icke-sva-lärare och negativa uppfattningar om sva-ämnet som hinder för samläsning i ämnet svenska. Sva-lärare framhåller i intervjusvaren fördelar med att arbeta med mindre grupper men anför enligt Fridlund i ringa utsträckning språkliga argument för sva-praktiken – sva-lärarna ger alltså inte uttryck för sva-diskursen. Generellt betonas sva som ett ”enklare” svenskämne med inslag av såväl uppfostrande som beskyddande tendenser, utifrån uttalanden från lärare vid intervjuer och möten. Fridlund för genomgående en argumentation om fysiskt särskiljande i sva som stigmatiserande och diskriminerande. Ingen åtskillnad görs mellan uttalanden och argument som rör förberedelsegrupp respektive skolämnet sva. De uttryck för anpassningsbarhet som framkommer i studien ter sig enligt Fridlund inte legitima för en likvärdig skola. Huruvida dessa uttryck skulle stå för en missriktad anpassning, dvs. tillämpningsproblem, diskuteras och undersöks dock inte närmare. Konstruktionen av sva som en fysiskt särskiljande praktik är i denna avhandling objektet för kritiken, dvs. skrivs fram som ett likvärdighetsproblem i sig.

Sva som stigmatiserande

Ytterligare argument för stigmatisering anförs utifrån empiri som identifierar sva i sig som ett ”sämre” svenskämne och/eller ett ämne som skapar stigma och upplevelser av utanförskap. Hit hör Torpstens (2008) avhandlingsstudie, baserad

på styrdokument samt tre berättelser skrivna av vuxna före detta sva-elever. Studien sammanfattar sva som en särskiljande praktik där sva är ett ”andra-klassens” och enklare ämne än svenska, med grund i deltagarnas vittnesmål om upplevelser av särskiljande och utpekande genom sva (2008, s. 118, 121). Torpsten argumenterar dock också utförligt för att likvärdighet kräver andraspråksperspektiv och anser att existensen av ett andraspråksämne är uttryck för strävan till likvärdighet och mångfald (2008, s. 83). Studien ger i så måtto uttryck för den ursprungliga sva-diskursen.

I en forskningsöversikt om nyanlända elever framhåller Bunar (2010) sva som en särskiljande praktik och ett sämre svenskämne, med underlag i Torpstens avhandling, och ansluter sig huvudsakligen till en internationell inkluderingsdiskurs (se även Fridlund, 2011). Nilholm och Göransson (2014, s. 29) skiljer mellan en gemenskapsorienterad, en individorienterad och en placeringsorienterad definition av inkludering. De två förstnämnda avser möjlighet till social och pedagogisk inkludering och tycks inte omfatta möjligheten till separata undervisningslösningar.

Med hänvisning till Torpsten (2008) framhåller Bunar (2010) elevers vilja att accepteras som de är och inte bedömas ”genom de socio-etniska kategoriseringarna, laddade med starka konnotationer om invandrare och svenskar” (2010, s. 83, se även Siekkinen, 2017). Bunar refererar även till det han kallar (språk)pedagogiska forskningsperspektiv (2010, s. 68) i relation till nyanlända elever och drar slutsatsen att flerspråkiga elever förvisso kan vara betjänta av sva som ”pedagogisk praktik” men att ämnets ”inneboende sociala praktik riskerar att cementera den rådande etniska maktordningen i den svenska skolan” (2010, s. 83). Ämnet innebär vidare enligt författaren en ”negativ uppdelning” (2010, s. 75) baserad i att eleverna är sämre på svenska än andra (till skillnad mot skolsystemets andra särskilda erbjudande till flerspråkiga elever, modersmål, som bygger på att elevgruppen kan något som andra inte kan). Även Bunar (2010, s. 75) tar upp tråden språkutvecklande ämnesundervisning genom att antyda att sva ersätts med att alla lärare arbetar med de språkliga aspekterna av sina ämnen.

Diskussion

Policyskapande och anteciperande diskurser

Som redan framhållits i ovanstående är ett framträdande drag i diskurserna kring sva inom det akademiska fältet i Sverige från 1995 och framåt dess *policyskapande* funktion, där aktörer argumenterar för eller emot ämnets grundläggande idé och existensberättigande, liksom hur tillämpning ska tolkas och vilka konsekvenser för ämnet en tolkning får. Inte minst representerar aktörer från det akademiska fält som omfattar andraspråks- och tvåspråkighetsforskning i relation till utbildning (Lindberg, 2008, 2009; Lindberg och Hyltenstam, 2013)

en tydlig policyskapande diskurs, där sva mejslas fram som del i en *pluralistisk språkpolicy* i vilken såväl ämnet sva som ämnet modersmål ingår. Salö et al. (under granskning) visar utifrån en analys baserad på Bourdieu (t.ex. 1993) hur detta akademiska fält historiskt sett har utgjort ett maktfält i svensk språkutbildningspolicy eftersom det funnits ett inflytande från det akademiska på det politiska fältet, delvis genom remissförfaranden. Inbäddningen av sva i en språkpluralistisk ideologi utgör här en viktig komponent utifrån den relativt sett oomtvistade roll som denna språkpluralism har haft i Sverige i akademi och politik från tidigt 1970-tal fram till i dag (jfr Salö et al., under granskning). En sådan språkpluralistisk hållning innebär att utbildningen ska bidra till funktionell tvåspråkighet (Tingbjörn, 2004), där andraspråksämnet sva ingår, baserat på forskning om andraspråksutveckling som en specifik och tidskrävande process, särskilt avseende skolans ämnesspråk. Den ovan antagna öppna dörren mellan akademi och politik i detta sammanhang förklarar till viss del de starkt anteciperande diskurser med hög grad av agentivitet som emanerar från det akademiska fältet (Scollon & Scollon, 2000; jfr *imaginära diskurser*, Fairclough & Fairclough, 2012).

Kolliderande diskurser: rättighet eller ableism

De diskurser som tar sin utgångspunkt i en språkpluralistisk ideologi, där ämnet ses som en rättighet, återfinns framför allt i det akademiska fält som rör andraspråks- och tvåspråkighetsforskning i relation till utbildning. I den språkpluralistiska diskursen utgörs det grundläggande problemet av en rådande enspråkighetsnorm och skolans oförmåga att möta flerspråkiga elevers behov av utbildning, vilket skapar ett gap mellan demokratiska ideal och en social realitet (jfr Bourdieu 1974, s. 42–43). Man menar att det krävs särskild expertis i lärarprofessionen i form av sva-lärare samt en undervisning som stöttar andraspråksutveckling specifikt. Ytterligare akademiker inom samma fält ansluter sig till sva-ämnets konstruktion på ovan skissade grunder men finner brister i tillämpningen avseende såväl styrdokument som praktik och efterfrågar t.ex. högre grad av anpassning till elevers flerspråkighet och flerkulturella identiteter (t.ex. Elmeroth, 2006; Torpsten, 2008; jfr Janks' modell av *critical literacy*, 2010). Lindberg och Hyltenstam (2013) adresserar långvarig kritik utifrån sva-ämnets implementering genom att föreslå ett möjligt "tak" för ett andraspråksämne och tillförsäkra långsiktigheten i utbildningsbehoven genom ett nytt ämne. Kritik mot ämnet finns således genomgående, men problemen skrivs fram som tillämpningsproblem utifrån ett grundläggande bejakande av ett andraspråksämne som idé, vilket inte den kolliderande diskursen ger uttryck för.

Urvalet av elever till ämnet sva skrivs i den korsande diskursen istället fram som en bristdiskurs av flera aktörer. Den grundläggande utgångspunkten är här att särskiljande skapar problem för individers identitetsskapande och tillhörighet (jfr begreppet 'identity as belonging', Yuval-Davis, 2006) eller att den språkligt motiverade indelningen av elever reproducerar en maktordning. Denna typ av

bristdiskurs återfinns t.ex. hos Bigestans och Kaya (2016) och Economou (2015), vars policyskapande diskurs baseras på den tidigare MSU-rapportens förslag (MSU, 2004) om ett vidgat svenskämne, där tanken om ett sva-ämne begränsas till ett nybörjarämne. Agentiviteten finns även inom denna del av det akademiska fältet genom att ämnets existens diskuteras. I förhållande till den diskurs som vi framhävt som konstituerande för sva, urskiljer vi att argumentationen i Bigestans och Kaya (2016) och Economou (2015) förvisso ansluter sig till idén om en särskild ämneslösning för flerspråkiga elever men att den också tar upp element från en korsande diskurs om särlösning som grund för förslaget om ett initialt sva-ämne.

De argument mot sva som Bunar (2010), Francia (2013) och Fridlund (2011) framhåller – i analogi med en inkluderingsdiskurs – ligger tydligare i linje med *ableism*, dvs. diskriminering baserad på färdigheter och förmågor, i det att ett särskiljande i sig antas bidra till konstruktionen av flerspråkiga elever som bristande och marginaliserade (jfr Heller & McLaughlin, 2016).

Det finns således tydligt kolliderande diskurser mellan aktörer som agerar i fältet rörande tolkningsföreträde om ämnet (Foucault, 1984). Båda sidor menar sig värna likvärdighet i förhållande till den aktuella elevgruppen, men eftersom utgångspunkterna är olika – likvärdighet som likhet eller anpassning – ser också lösningarna olika ut. De skiftande utgångspunkterna innebär även skiftande hållning till begreppet inkludering. Sva-diskursen ligger närmare Nilholm och Göranssons (2014, s. 11) beskrivning av inkludering i utbildningskontext som något som inte enbart handlar om att undvika särlösningar utan om att ”*alla* elever ska ha en bra skolsituation” (ibid.). Rättighetsämnet sva blir dock i en kolliderande diskurs segregerande, dvs. medverkar till något det skulle motverka. Men samtidigt finns viss grad av sammanflätning som vi ser i det som följer.

Att bemöta en korsande diskurs – interdiskursivitet

Även om många av de texter som analyserats inte bygger vidare på varandra (jfr Fairclough, 1992), finns intertextuella relationer mellan vissa. En uppenbar intertextuell relation finns exempelvis mellan Economou (2007) och MSU (2004), genom Economous prövande av giltigheten i förslagen i MSU (2004). Intressant är i vad mån kommunikativa händelser i olika diskurser bygger vidare på varandra. Härvidlag kan konstateras inslag av interdiskursivitet i form av rekontextualisering av språkliga argument för sva-ämnet hos aktörer från inkluderingsdiskursen. Fridlund (2011) och Francia (2013) tar t.ex. upp några av de argument för sva-ämnet som anförs i sva-diskursen. Den springande punkten i deras fall är dock att de språkliga argumenten inte anses tillräckligt vägande – de farhågor man har inför åtskilda undervisningslösningar, och de fördelar man ser med inkludering och likvärdighet som ”likhet för alla”, prioriteras framför de skäl till ett separat ämne som aktörerna från fler- och andraspråksfältet framför. En slutsats är därför att de frågor som ställs inom den motsatta diskursen inte

bemöts eller besvaras, dvs. hur de specifika undervisningsbehoven hos elever som lär på ett andraspråk ska tillgodoses.

Framträdande är att två idéer som introduceras i MSU (2004), den om ett *vidgat svenskämne* respektive *alla lärares ansvar*, återkommer i efterföljande texter och diskurser. Det vidgade svenskämnet förekommer som en lösning hos de språkligt orienterade forskarna och aktörerna (Bigestans & Kaya, 2016; Economou, 2015) medan idén om alla lärares ansvar för utveckling av ett andraspråk föreslås som lösning av aktörer inom båda diskurserna som argumenterar mot särlösningen sva, där alla lärare ska överta sva-lärarens uppdrag. Här urskiljer vi en interdiskursiv relation hos de forskare och aktörer ur andra- och flerspråkighetsfältet som förvisso urskiljer särskilda behov av andraspråksundervisning men förespråkar att sva-elevers undervisningsbehov, efter en initial insats i form av ett nybörjarämne, ska ombesörjas i ett vidgat svenskämne och av alla lärare. Dessa aktörer övertar en inkluderingsdiskurs i form av dessa två inkluderande lösningar. Författarna har således från sva-diskursen upptagit elevernas förutsättningar och behov men kombinerar de delarna av sva-diskursen med idén om inkludering i bemärkelsen undvikande av särlösningar. Det finns emellertid aspekter av den ursprungliga flerspråkighetspolicyn som inte inbegrips i förslagen till ett vidgat svenskämne och alla lärare, t.ex. långsiktighet, som är en central dimension i Lindbergs resonemang (t.ex. 1997, 2008, 2009) mot bakgrund av det faktum att andraspråksutveckling och att komma ifatt i skolan tar lång tid. I Lindberg och Hyltenstams (2013) förslag omhändertas däremot långsiktigheten i det nya ämne som kompletterar sva. Motsvarande konstrukt för att säkra långsiktighet saknas i övriga föreslagna rekonstruktioner av ämnet – i MSU (2004), Economou (2015), Bigestans och Kaya (2016) och Sahlée (2017). Centrala frågor i sva-paradigmet adresseras alltså inte, såsom andraspråksdidaktik, lärarkompetens eller bedömning av flerspråkiga elevers språkutveckling och lärande.

Korsande tolkningar av begreppet brist

Centralt i båda diskurserna är *brist*, som dock tolkas på olika sätt. Lindberg (t.ex. 1997, 2008, 2009) har återkommande varnat för *bristperspektiv* på flerspråkiga elever och argumenterat för vikten av att i skolsammanhang se flerspråkighet som en resurs, med utgångspunkt i forskning som konstaterat negativa attityder hos skolaktörer. Hos andra forskare och debattörer tolkas i stället *andraspråksämnet* eller *andraspråkselev* som ett bristperspektiv. Exempelvis karaktäriserar Bunar (2010, s. 72) sva som ”sämre och särskilda lösningar” och Torpsten (2008, s. 139) menar att sva konstrueras som ”underordnad kontrast” i förhållande till svenskämnet. Sva förstås inte som likvärdighet i form av anpassningsbarhet utan som sämre. Som kontrast kan ställas Lindbergs (t.ex. 2008) respektive Elmeroths (2006) problematisering av sva som lågstatusämne, och Lindberg och Hyltenstams (2013) antagande att ett enspråkigt perspektiv gör det iögonfallande att även en elev med lång tid i Sverige kan vara betjänt av

andraspråksundervisning. Till detta kan läggas Skolinspektionen (2010) som beskriver hur skolor arbetat för att skapa en mer positiv inställning till sva. I våra och andra data kan generellt skönjas en uppfattning om att ett lågstatusämne, som sva eller modersmål (t.ex. Ganuza & Hedman, 2015), är något som kan tas bort, medan ett högstatusämne snarare diskuteras i form av möjliga förbättringar. Vi kan konstatera att det saknas förslag från någon sida på hur sva i stället skulle kunna förbättras med nuvarande utformning, med undantag för Lindberg och Hyltenstams (2013) föreslagna konstruktion där sva har ett tak och sedan ersätts med svenska och ett nytt ämne inriktat på skolrelaterat språkbruk. Även det innebär å andra sidan en reduktion av nuvarande sva-ämne.

Språkuppfattningar i cirkulation inom en diskurs

Ur Foucaults diskursanalys (1969, 1971) tar vi fasta på koherensen i en diskurs, det faktum att en diskurs skapar skillnader mot det som inte tillhör diskursen. Utmärkande för en diskurs hos Foucault är också att den konstituerar och förändrar sitt objekt i enlighet med de regler som gäller inom diskursen (Fairclough, 1992, s. 41). Bland de forskare som använder språkliga argument i sina perspektiv på sva, konstrueras språk på olika sätt och därmed också sva och dess syften. Om man som Lindberg (t.ex. 1997, 2008, 2009) i resonemang om språk inkluderar frågor om språk och andraspråksanvändning i relation till lärande, inbegriper diskussionen en förståelse av språk som efterfrågade kompetenser i skola och samhälle, exempelvis rörande läs- och begreppsförståelse, registervariation och nyansering i språklig produktion, främst avseende akademiska språkliga register. Sva har då bl.a. i uppgift att stötta sådan språkutveckling, som på ett andraspråk tar tid (jfr Cummins, 1979). Om objektet språk i stället konstitueras enbart som korrekt/inkorrekt språkbruk samt grammatisk behärskning (jfr t.ex. Sahlée, 2017), relaterar det sig till å ena sidan standardspråk kontra varieteter – t.ex. ”multietniskt ungdomsspråk” – å andra sidan behärskning av ett normerat målspråk på förstaspråksnivå. Inte bara språkobjekt blir ett annat utan även uppgiften för sva, om den innebär att andraspråksutveckling ekvivaleras med förstaspråksutveckling och att andraspråkstalare skulle ”bli” förstaspråkstalare.

Ett sådant resonemang kan även förstås utifrån eller grundas i andra rapporterade nationella kontexter. Exempelvis i USA har introduktionsprogram i engelska som andraspråk (*ESL transition programs*), vilka till dels ersatt tvåspråkighetsprogram, kritiserats för en sådan assimilerande och monolingvistisk hållning (t.ex. Collins, 2012; jfr García, 2009). I Sverige har dock, som framhållits, ämnena modersmål och sva adresserats som två hörnpelare i en utbildning för funktionell tvåspråkighet, utöver deras funktion för elevers lärande. I det avseendet omfamnas ett fokus på flerspråkiga elevers utökade språkliga repertoar utöver svenska.

Slutsatser

I skolpolitisk debatt är *likvärdighet* ett centralt begrepp, som emellertid kan förstås på olika sätt, vilket synliggörs i ovanstående analyser där två kolliderande diskurser (jfr Foucault, 1984; Scollon, 2008) om ämnet sva urskiljs. I den ena – *sva-diskursen* – betraktas särskilda undervisningsbehov på ett andraspråk identifierade med bas i forskning om språkets roll för lärande som avgörande för likvärdig utbildning (*equality-as-equal-opportunity*) med utgångspunkt i anpassningsbarhet (Westling Allodi, 2007). I den andra – *inkluderingsdiskursen* – betraktas särskiljande av elevgrupper som ett grundläggande problem i sig, i vilken språkliga aspekter är underställda (*equality-as-uniformity*). Sva tolkas i denna senare diskurs som att i sig innebära ett bristperspektiv på elever, vilket leder till stigmatisering och legitimerad diskriminering. Den första diskursen fokuserar i stället brist i skolans oförmåga att se mångfald till förmån för ”en traditionell homogen svenskhet” (Lindberg, 2008). Flera diskurser återfinns inom sva-diskursen, som t.ex. kritiken mot sva som organisation och hur dess realisering avspeglar en monolingvistisk norm. Utmärkande för de båda korsande diskurserna är deras policyskapande anteciperande funktioner med hög agentivitet som avspeglar en kamp om tolkningsföreträdet (Fairclough, 1992). Flera texter är ambivalenta genom att delvis ansluta sig till sva-diskursen men därutöver uppta aspekter av den korsande inkluderingsdiskursen, utan att göra reda för hur utgångspunkter för sva-diskursen ska hanteras, i synnerhet avseende en långsiktig utbildning. Det visar hur diskurser som korsas vid en viss tidpunkt både kan kollidera och sammanflätas (Foucault, 1984; Salö, 2013).

Olika tolkningar av begrepp som brist och likvärdighet konstruerar två olika förståelser av sva och visar hur diskurser systematiskt kan konstruera sitt objekt (Foucault, 1972). Den agentiva hållningen i de analyserade diskurserna är även den socialt villkorad (t.ex. Foucault, 1972, 1980) och signalerar det akademiska fältets relativa – eller uppfattade – inflytande över det politiska fältet avseende den språkpluralistiska utbildningsmarknaden (jfr Salö et al., under granskning). Den genomgående fokuseringen av ämnets existensberättigande signalerar på samma gång dess underordnade roll. Slående är hur förslag på ämnets nedläggning (MSU, 2004) har kommit att dominera de olika analyserade kommunikativa händelserna och hur förbättringsförslagen på ett mer konkret plan lyst med sin frånvaro. Än mer slående är hur begränsad den empiriska forskningen om sva-ämnets undervisningspraktik är som underbygger de identifierade diskurserna. Slembrouck (2010) påminner här om att diskursiva analyser på institutionell nivå (jfr kritisk diskursanalys) behöver stå i dialog med dem de angår, i det här fallet sva-eleverna och lärarna (jfr Blommaert, 2010). Vi ser ett behov av att den typ av diskursanalys som föreliggande artikel representerar, kompletteras med undersökningar baserade i lokala och detaljerade analyser av sva-ämnets (och andra ämnens) undervisningspraktik, dvs. fler studier som bidrar med rika data genererade i dialog med dem som berörs.

Om författarna

Christina Hedman är universitetslektor i svenska som andraspråk med didaktisk inriktning vid Institutionen för språkdidaktik.
Institutionell tillhörighet: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet, SE-106 91 Stockholm
Epost: christina.hedman@isd.su.se

Ulrika Magnusson är universitetslektor i svenska som andraspråk med didaktisk inriktning vid Institutionen för språkdidaktik.
Institutionell tillhörighet: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet, SE-106 91 Stockholm
Epost: ulrika.magnusson@isd.su.se

Referenser

Angermuller, J., Maingueneau, D. & Wodak, R. (2014). *The Discourse Studies Reader*: *Main currents in theory and analysis.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the novel. I M. Holquist (red.), *The dialogic imagination: Four essays* (s. 259–422). (Övers. C. Emerson & M. Holquist.) Austin: University of Texas Press.

Bigestans, A. & Kaya, A. (2016). Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända. I E. Bergh Nestlog & N. Larsson (red.), *SLÅ 2015. Svenska – ett inkluderande ämne* (s. 7–21). Svensklärarföreningen.

Blackledge, A. (2005). *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Blommaert, J. (2010). Text and context. I C. Coffin, T. Lillis & K. O´Halloran (red.), *Applied linguistics methods. A reader* (s. 182–200). London, UK: Routledge.

Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. I J. Eggleston (red.), (J. C. Whitehouse översättn.), *Contemporary Research in the Sociology of Education: A selection of contemporary research papers together with some of the formative writings of the recent past* (s. 32–46). London: Methuen.

Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.

Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. (Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.) Stockholm: Vetenskapsrådet.

Collins, J. (2012). Migration, Sociolinguistic Scale, and Educational Reproduction. *Anthropology & Education Quarterly*, *43*(2), 192–213.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19,* 197–205.

Economou, C. (2007). *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Licentiatuppsats. Malmö: Malmö högskola.

Economou, C. (2015). *”I svenska två vågar jag prata mer och så”: en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Elmeroth, E. (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk forskning i Sverige, 11*(3), 177–194.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*: *The Critical Study of Language*. London: Longman.
Fairclough, I. & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis: A method for advanced students*. London: Routledge.
Foucault, M. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur? *Bulletin de la Société Française*, *63*(3), 3–32.
Foucault, M. (1971). *L'ordre du Discours*. Paris: Editions Gallimard.
Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. (Övers. A. M. Sheridan Smith.) New York: Pantheon Books.
Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977* (red. C. Gordon). Brighton: The Harvester Press.
Foucault, M. (1984). The order of discourse. I M. J. Shapiro (red.), *Language and politics* (s. 109–138). Oxford: Basil Blackwell.
Francia, G. (2013). Svenska som andraspråk: Literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I S. Bagga-Gupta, A. C. Evaldsson, C. Liberg & R. Säljö (red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (s. 107–125). Malmö: Gleerups.
Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om under-visning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
Förenta Nationerna (1966). *International Convent on Economic, Social and Cultural Rights*. http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx
Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education, 29*(2), 125–139.
García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
Hall, S. (1992). "The West and the Rest." I S. Hall & B. Gieben (red.), *Formations of Modernity* (s.184–227). Cambridge: Polity Press/The Open University.
Heller, M. & McLaughlin, M. (2016). Language Choice and Symbolic Domination. I S. Wortham, D. Kim & S. May (red.), *Discourse and Education* (s. 87–95). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02322-9_19-1
Hyltenstam, K. & Arnberg, L. (1988). Bilingualism and education of immigrant children and adults in Sweden. I C. B. Paulston (red.), *International handbook of bilingualism and bilingual education* (s. 475–513). New York: Greenwood Press.
Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.), *Flerspråkighet: en forsknings-översikt* (s. 17–152). Stockholm: Vetenskapsrådet.
Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York/London: Routledge.
Lewis, A. (2001). There is no "race" in the schoolyard: Color-blindness ideology in an (almost) all-white school. *American Educational Research Journal, 38*, 781–811.
Lindberg, I. (1997). Svenska som andraspråk – ett mångfasetterat ämne med rötter i flera discipliner. I G. Håkansson, L. Löttmarker, L. Santesson, J. Svensson & Å. Viberg (red.), *Förhandlingar vid tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning, Lund den 18–19 oktober 1996. Svenskans beskrivning 22* (s. 27–49). Lund: Lund University Press.
Lindberg, I. (2008). Multilingual education: a Swedish perspective. I M. Carlson, M. A. Rabo & F. Gök (red.), *Education in "Multicultural" Societies. Turkish and Swedish Perspectives* (s. 71–90). Swedish Research Institute in Istanbul. Transactions, vol. 18. London: I. B. Tauris & Co. Ltd.
Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, *18*(2), 9–37.

Lindberg, I. & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I M. Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholm: Stockholm universitets förlag.
MSU (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* (FoU skriftserie nr 3). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London & New York: Routledge.
Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified approach towards the development of Swedish as L2. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 383–420.
Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn.* Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
Salö, L. (2013). Crossing discourses. Language Ideologies and shifting representations in Sweden's field of language planning. *Tilburg Papers in Culture Studies 61*, 1–21.
Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebaek, M. (under granskning). Mother tongue education in Sweden and Denmark: language policy, cross-field effects, and linguistic exchange rates.
Scollon, R. (2008). *Analyzing public discourse: Discourse analysis in the making of public policy*. New York: Routledge.
Scollon, S. W. & Scollon, R. (2000). *The construction of agency and action in anticipatory discourse: Positioning ourselves against Neo-Liberalism*. Presented at the III Conference for Sociocultural Research, UNICAMP, Campinas, Sao Paulo, 16–20 Juli, 2000.
Siekkinen, F. (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm. *Educare, 1*, 27–49.
Sjöqvist, L. & Lindberg, I. (1996). Svenska som andraspråk – varför det? I E. S. Hultinger & C. Wallentin (red.), *Den mångkulturella skolan* (s. 78–106). Lund: Studentlitteratur.
Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.
Skolverket (2008). *Med ett annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. (Rapport 321). Stockholm: Skolverket.
Slembrouck, S. (2010). Discourse, critique and ethnography. I C. Coffin, T. Lillis & K. O´Halloran (red.), *Applied linguistics methods. A reader* (s. 251–266). London, UK: Routledge.
Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 743–761). Lund: Studentlitteratur.
Torpsten, A. C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet.
Westling Allodi, M. (2007). Equal oppurtunities in educational systems: the case of Sweden. *European Journal of Education 42*, 133–146.
Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice, 40*(3), 197–214.

[1] Författarna har bidragit jämbördigt till artikeln.
[2] Jämför en tidigare internationell definition av likvärdighetsbegreppet i förhållande till utbildning (Förenta Nationerna, 1966) i Westling Allodi (2007, s. 133).
[3] Ämnet modersmål avser i den svenska läroplanen inte svenska. Ämnet är i stället avsett för elever som har en eller två vårdnadshavare som talar ett annat språk än svenska och som använder språket i hemmet.